



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**DO ESCAPARATE PARA O ECRÃ:
A GERAÇÃO DIGITAL E A (NOVA) BIBLIOTECA ESCOLAR**

RUI VALTER MARTINS PALMA

**DISSERTAÇÃO
MESTRADO EM PROMOÇÃO E MEDIAÇÃO DA LEITURA**

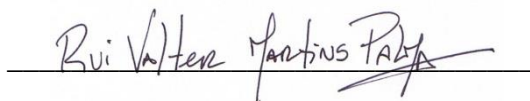
Trabalho efetuado sob a orientação de:
Prof.^a Doutora Maria Isabel Rosa Barriga Dias
Prof.^a Doutora Carina Infante do Carmo

2013

DO ESCAPARATE PARA O ECRÃ: A GERAÇÃO DIGITAL E A (NOVA) BIBLIOTECA ESCOLAR

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

A handwritten signature in black ink, reading "Rui Vitor Martins Pires", is written over a horizontal line.

Copyright

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Índice

Resumo	4
Abstract.....	5
Agradecimentos	7
Lista de abreviaturas	8
Introdução	9
Parte I – A informação, o conhecimento e a missão da BE no contexto atual	12
1. A sociedade da informação e do conhecimento.....	12
2. A(s) literacia(s)	17
3. O papel vs. o digital	21
4. A missão da biblioteca escolar.....	27
5. As potencialidades da aprendizagem <i>online</i>	29
Parte II – O uso dos meios tecnológicos em algumas BE do Alentejo litoral e do Sotavento algarvio	33
1. Metodologia de análise adotada.....	33
2. A política de desenvolvimento da coleção	34
3. Os catálogos das bibliotecas	45
4. Os atuais utilizadores das bibliotecas escolares.....	54
5. O professor bibliotecário e a BE 2.0.....	66
6. Blogues	70
7. As redes sociais.....	78
8. Os <i>e-books</i>	81
9. A biblioteca escolar do/ no futuro.....	87
Conclusão	93
Bibliografia.....	96
Anexo	107
Guião da entrevista	108

Resumo

A *Internet* mudou a vida contemporânea, seja por nos incluir no seu mundo seja por nos excluir por falta de ferramentas ou conhecimentos para a utilizarmos. Em todo o caso, a *Internet* conquistou um lugar quase central na maioria das nossas vidas pela informação e serviços que disponibiliza. Para que o indivíduo possa participar na sociedade da informação e do conhecimento globalizante, será necessário que domine um conjunto de saberes, ou literacias, que lhe permitam agir de forma capaz, eficaz, consciente e crítica.

Na educação do indivíduo para a aquisição das diferentes literacias, a ação da escola, da Biblioteca Escolar e do Professor Bibliotecário tornam-se fundamentais. Neste processo de aquisição e aprendizagem, a BE, através das ferramentas da *web* 2.0, pode capacitar o indivíduo com informação e levá-lo à construção do conhecimento. Assume-se assim que o utilizador é o centro de toda a ação da BE. Será pois também através da escola e da BE que a aprendizagem do indivíduo será construída de forma significativa.

O presente trabalho tem como objetivo perceber qual o contexto atual das BE na zona do litoral alentejano e grande parte do Sotavento algarvio; que mudanças se estão a operar na BE; qual o papel e funções do PB nesta (r)evolução; de que ferramentas o PB dispõe para os atuais utilizadores, qual o ponto de evolução dos nativos digitais, e a sua interação com a BE, na procura de informação e construção de conhecimento. Considerou-se que o trabalho com as novas tecnologias na BE ainda está numa fase dita embrionária, devido a fatores financeiros e humanos que a impedem de se tornar mais móvel, digital e acessível de forma remota. Acresce a isto um nativo digital ainda numa fase infantil, que domina a tecnologia sobretudo ainda do ponto de vista lúdico. No entanto, existe investimento dos PB para ir ao encontro dos utilizadores, torná-los mais proativos e centrar neles os serviços da BE. Aqueles tornam-se, assim, agentes parceiros na gestão da BE e animação da coleção (física e remota).

Palavras-chave: PB, nativo digital, BE, *Internet*, *web* 2.0, literacias

Abstract

The Internet has changed our lives whether because it includes us in its world or because it excludes us for lack of tools or knowledge to use it. In any case, the Internet has gained an almost central spot in the lives of most of us by the information and services that it provides. It will be necessary for the individual to act upon the global society of information and knowledge to master certain skills or literacies that allow him/ her to act capably, effectively, consciously and critically on society.

On educating the individual to acquire different literacies, school, library and librarian become crucial in this process. Using web 2.0 tools the library can help prepare the individual with information that will take him/ her to build knowledge. This puts the student as the centre of all the library work. In this way the school and the library will work together so that the individual's learning can be built in a significant way.

This study aims at understanding the current context in the areas of coastal Alentejo and part of Algarve, which changes are in motion in the library, which is the role of the librarian and his/ her functions in this (r)evolution, which tools does the librarian have for the current students, the point of evolution of digital natives and their interaction with the library in search of information and knowledge building. It was concluded that the work with IT in the library context is still at an embryo stage due to financial and human factors that inhibit it to become more mobile, digital and remotely accessible. Furthermore, the digital native is still considered an infant stage, since he/ she handles technology mainly from the playful point of view. Nonetheless, there is a strong investment of the librarians to meet the students, turn them more proactive and the centrepiece of library service. Thus the students become agents and partners in managing the library and its collection (physical and remote).

Keywords: school librarian, digital native, school library, Internet, web 2.0, literacies

À Nanda, minha esposa, uma rocha e fortaleza de todos os momentos.

Agradecimentos

Às minhas orientadoras, as Professoras Doutoras Isabel Rosa Dias e Carina Infante do Carmo, um agradecimento muito grande pelas constantes orientações, pela exigência, pelo rigor científico, pela disponibilidade e pelo incentivo demonstrados que me permitiram aprender, refletir sobre as questões e adquirir novas perspetivas sobre a biblioteca escolar.

Aos coordenadores interconcelhios da Rede de Bibliotecas Escolares do Alentejo Litoral, Maria José Palmeira (Sines, Santiago do Cacém, Grândola e Odemira) e do Algarve, Paulo Izidoro (Albufeira, Olhão, Vila Real de Santo António, Castro Marim e Alcoutim) a disponibilidade demonstrada.

Ao coordenador interconcelhio da Rede de Bibliotecas Escolares da Margem Sul do Tejo, João Paulo Proença (Almada e Seixal) pelo seu testemunho, que embora lateral a este estudo permitiu generalizar algumas conclusões.

Aos professores bibliotecários alentejanos e algarvios que dispenderam do seu tempo pessoal para falarem entusiasticamente do seu trabalho; sem eles não teria sido possível este estudo.

Lista de abreviaturas

BE – Biblioteca Escolar

BM – Biblioteca Municipal

CDU – Classificação Decimal Universal

GPS – Global Positioning System

ICT – Information and Communications Technology

IFLA – International Federation of Library Associations

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OPAC – Online Public Access Catalog

OPTE – Observatório do Projeto Tecnológico de Educação

PB – Professor Bibliotecário

PDC – Política de Desenvolvimento da Coleção

PDF – Portable Document Format

PNL – Plano Nacional de Leitura

PTE – Projeto Tecnológico de Educação

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

SABE – Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific, Cultural Organisation

UNIMARC – Universal Machine Readable Cataloguing

VHS – Video Home System

Introdução

O tempo da atualidade é instável e caracterizado por alterações que afetam fortemente o *modus vivendi* dos indivíduos, sejam elas de ordem profissional, social, económica ou cultural. Estas alterações são desencadeadas, ou mesmo em alguns casos forçadas, pelos avanços tecnológicos que atuam sobre a sociedade e os indivíduos que dela fazem parte. Os indivíduos são levados a utilizarem cada vez mais os equipamentos eletrónicos e computacionais na vida quotidiana.

Indubitavelmente, a escola, como polo educativo e educador, terá responsabilidade acrescida na formação dos indivíduos no que às tecnologias da informação e comunicação diz respeito. Este encargo passa pela promoção das literacias, pelo acesso e partilha da informação e, claro está, como resultado último, pela construção de conhecimento. Contudo, a generalização do uso da *Internet* em múltiplas tarefas tornou a sociedade mais dependente da tecnologia, tais como levantar dinheiro, fazer carregamentos de telemóvel, consultar o saldo da conta bancária, pesquisar informação sobre determinado assunto e partilhá-la com outros, procurar receitas de culinária, ler livros e/ ou jornais, até ter acesso a um quadro de Picasso, a uma escultura de Miguel Ângelo ou à Declaração da Independência dos Estados Unidos da América.

O papel das novas tecnologias e da *Internet* na educação é o ponto de partida para este estudo sobre a biblioteca escolar e a ação do professor bibliotecário. As implicações que advêm do uso das novas tecnologias e da rede neste espaço/ recurso da escola constituem para o PB mais um desafio no seu trabalho diário. Neste desafio, o PB terá de assumir-se como um mediador e organizador do caos da informação digital. Ele é também o responsável, tal como os restantes docentes em conjunto com ele, por dotar o utilizador de ferramentas para que este possa encontrar o que procura na miríade da informação, nem sempre correta, disponibilizada pela *Internet*. O PB é, pois, uma peça fundamental no apoio ao utilizador, um orientador na pesquisa de informação, um autêntico GPS da informação.

Não há dúvida de que a *Internet* se tornou numa poderosa ferramenta a todos os níveis: profissional, social, cultural, político e económico. No entanto, tornou-se também num pesadelo do ponto de vista da pesquisa e recuperação da informação. Nesta linha de pensamento, as *Directrizes da UNESCO/ IFLA para as Bibliotecas Escolares*, referentes à

utilização da *Internet*, remetem este papel de orientador para o PB (2002: 18), não deixando de frisar que o próprio utilizador deve adquirir competências no domínio da literacia da informação. Por conseguinte, as funções do PB devem repartir-se entre a animação e preservação da coleção física, mas também abarcar a formação dos utilizadores nas novas tecnologias (que compreendem dispositivos e ferramentas) e a pesquisa da informação, seleção e tratamento da mesma. Na realidade, o PB passou a gerir dois tipos de suportes: o papel e o digital, que olhados de forma objetiva são simultaneamente muito semelhantes e muito diferentes. Se, por um lado, ambos requerem animação, que inclui a divulgação e preservação, por outro, o trabalho ligado aos materiais em suporte digital exige que o PB domine as novas tecnologias para que possa promover a leitura (no ecrã), tenha a capacidade crítica de seleccionar e validar informação, a disponibilizar aos utilizadores e ainda de construir uma plataforma que o utilizador possa usar à distância, mas mantendo a BE como ponto de partida e de referência para estimular o trabalho autónomo dos utilizadores. De acordo com Roger Chartier, “é preciso tirar proveito das novas possibilidades do mundo eletrónico e ao mesmo tempo entender a lógica de outro tipo de produção escrita [em linha] que traz ao leitor instrumentos para pensar e viver melhor” (2007: 3). A missão de manter o equilíbrio entre os dois suportes deve ser partilhada entre a BE, os professores e outras instituições para que os utilizadores entendam “que há outras formas de leitura que não estão na tela dos computadores” (*idem: ibidem*).

É evidente que este novo suporte acarreta mais responsabilidade para o PB, pois serão necessárias mais formação nesta área e parcerias dentro e fora da escola (professores e instituições), tal como preveem as referidas *Directrizes da UNESCO/ IFLA*. Este manifesto afirmava que a BE devia funcionar como “um portal para a nossa sociedade actual, cada vez mais baseada na informação” (2002: 8). Neste contexto, importa referir a mudança de paradigma da designada *web 1.0* para a *web 2.0* que contribuiu fortemente para esta maior dependência da *Internet*. A *web 1.0* era definida como estática e como fonte de divulgação de informação, dependente de especialistas em informática. A evolução para *web 2.0*, em 2005, implicou o envolvimento do utilizador na divulgação da informação e na real construção de informação e conhecimento, através de ferramentas fáceis de usar, designadas por *user-friendly*. A filosofia da *web 2.0* encara o utilizador como mais do que mero recetor. Vê-o, sim, simultaneamente como um produtor e consumidor de informação e espera que a interação entre vários utilizadores, ligados pela rede, seja capaz de gerar mais informação, partilhável com outros. Assim, o utilizador é

visto como parte de um sistema que trabalha para um bem comum, ou seja, o crescimento do conhecimento de cada indivíduo.

Claro está que a leitura desta evolução não poderá ser tão linear. Haverá sempre um fosso que precisará de ser estreitado entre o grupo de indivíduos mais favorecidos pelo acesso que têm às novas tecnologias e outro que não tem tantas possibilidades. O Plano Tecnológico (2007), programa do XVII Governo Constitucional (liderado pelo Primeiro-Ministro José Sócrates) baseado em diretrizes europeias, teve justamente como objetivo tentar estreitar esse fosso através do apetrechamento das escolas com equipamentos informáticos e a cedência, a baixo custo, de computadores com ligação à *Internet* a alunos e professores. O contínuo investimento feito nas BE através da RBE contribuiu, igualmente, de alguma forma para reduzir esse hiato e tentar proporcionar uma igualdade de experiências e vivências.

O conceito de biblioteca 2.0 deriva da *web* 2.0 e assenta no princípio da apropriação das ferramentas sociais disseminadas pela rede. Para Michael Casey (2005), a biblioteca 2.0 está centrada no indivíduo e, por isso, requer que se vá ao encontro dos utilizadores e que se avalie a ação da biblioteca conjuntamente com eles. Jack Maness (2006), por seu turno, destaca sobretudo o carácter comunitário da biblioteca 2.0. A biblioteca e o utilizador estabelecem entre si uma relação simbiótica, crescendo e evoluindo os dois em conjunto. Será neste ponto que a BE poderá levar à diminuição do fosso social no domínio das literacias, pois contribuirá de forma assertiva para aumentar o conhecimento dos indivíduos, que pode ser partilhado.

Mas será que a realidade existente já pode ser considerada como biblioteca 2.0? Que uso fazem as bibliotecas das novas tecnologias e quais as apostas nas ferramentas da *web* 2.0 para a promoção da leitura, da construção e partilha do conhecimento? Que tipo de utilizadores são realmente estes? Serão verdadeiramente nativos digitais? Qual a adesão dos utilizadores a estas ferramentas e a esta nova forma de trabalhar das bibliotecas? Que capacidades e competências têm os PB para trabalhar na BE 2.0? Que recursos disponibilizam as atuais bibliotecas para cumprir a missão que lhes foi confiada?

São estas questões que norteiam o presente estudo, enquadrado pela literatura teórica especializada. Pretende-se pois aferir até que ponto a BE 2.0 já é uma realidade nas bibliotecas escolares atuais no Alentejo litoral e no Sotavento algarvio.

Parte I – A informação, o conhecimento e a missão da BE no contexto atual

1. A sociedade da informação e do conhecimento

A última década do século XX foi e o século XXI está a ser dominado por mudanças tecnológicas muito céleres e pela vertigem das sucessivas inovações. A uma velocidade impressionante, os avanços tecnológicos vão tornando rapidamente obsoletos o que pouco antes era uma absoluta novidade. Esta rapidez e o crescimento exponencial de mercados nesta área desencadeiam a aceleradíssima frequência de troca de equipamentos eletrónicos. Vejam-se exemplos do mundo dos telemóveis (tamanho e funcionalidades) ou dispositivos para salvar informação digital: disquete, CD, DVD, *pen-drive*, discos externos e agora, provavelmente, a nuvem¹. Concomitantemente, uma parte significativa e crescente de seres humanos teve de ser capaz de se adaptar apressadamente a todas estas mudanças de modo a poder fazer face aos desafios colocados por estes avanços. Tal fenómeno tem por força sérias e vastas consequências na escalada consumista (e respetivos impactos ambientais), mas também nos modos de conceber o mundo, na interação e compressão aceleradas do tempo e do espaço que caracterizam a contemporaneidade, designada, de forma corrente, por era da globalização.

Tecnologia e mercados financeiros são os polos do círculo vicioso desta era globalizada. Pretende-se ligar o mundo através de redes de âmbito social, cultural, económico e político para tornar real a “aldeia global” de que falava Marshall McLuhan e assim expandir mercados e estabelecer ligações em rede. A criação de redes ou da sociedade em rede, conceito que Manuel Castells (2005:18) identifica como sinónimo simplificado de globalização, conduz, na realidade, à competitividade crescente entre os mercados e à cada vez maior concorrência exterior de outros países. A competitividade e a crescente concorrência implicam um maior conhecimento do mundo e domínio da informação que nos rodeia. A forma como acedemos à informação e produzimos conhecimento, nomeadamente através das novas tecnologias, tornam-se fatores determinantes para o crescimento de determinada empresa ou setor. Não será por isso de

¹ Trata-se de grandes servidores interligados, que armazenam informação acessível a partir de qualquer dispositivo com ligação à *Internet*. Os arquivos ficam guardados *online*, bem como os programas com que podem ser consultados, o que os torna gratuitos e acessíveis a qualquer pessoa, sem que para isso se tenha de adquirir licenças de utilização.

estranhar que a informação e o conhecimento adquiram uma grande importância no contexto globalizante e capitalista. Aliás, no seguimento da revolução pós-industrial, tornaram-se conceitos centrais, conjuntamente com as novas tecnologias, que se assumem como distribuidores e retalhistas dessa informação e conhecimento.

A este propósito, julgo importante referir a definição de “sociedade em rede”, de Manuel Castells, como “uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias da comunicação e informação fundamentadas na microelétrica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes” (2005: 20). Esta definição remete para a ligação hipertextual da informação que é proporcionada pelas novas tecnologias.

Se assim fosse, se todos nós estivéssemos ligados em rede, então poderíamos ter a possibilidade de partilhar e de crescer de forma sincronizada, conscientes que deveria existir um respeito mútuo pela diferença e ritmo do outro. Porém, longe de ter uma visão eufórica das políticas globalizadoras da sociedade em rede, considero importante realçar que a “aldeia” está longe de ser global, pois a vontade de ligar a sociedade em rede não é totalmente inclusiva (*idem*: 18). De facto, é necessário assumir que o acesso desigual à informação e ao conhecimento é uma das características do sistema capitalista que esteve na origem da própria sociedade da informação e do conhecimento (Masson e Mainardes, 2011: 72). O que se verifica, na verdade, é a exclusão de pessoas do acesso global à informação, embora, ironicamente, sintam na sua vida os efeitos da globalização financeira, nomeadamente no que se refere à saúde, à educação, à cultura, à economia, entre outras. Em causa está, sem dúvida, uma mutação civilizacional cujas consequências estamos ainda longe de avaliar, mas já com inegáveis implicações e exigências no quotidiano, e nas formas de processar o conhecimento humano. Não admira, por isso, que se tenha imposto a necessidade de alterar sucessivamente o conceito de literacia² que aponta para as competências básicas que um indivíduo deve adquirir para funcionar capazmente numa sociedade tão fortemente marcada pela tecnologia.

Em 1997, a Missão para a Sociedade da Informação³, seguindo uma linha de orientação governamental europeia, publicou o *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. O objetivo desta publicação era alertar para os desafios

² Note-se que a UNESCO já publicou quatro definições de literacia em 1958, 1978, 2003 e 2004 (cf. UNESCO Institute for Statistics (2009: 13).

³ Equipa multidisciplinar e ministerial criada pelo Primeiro-Ministro António Guterres, numa resolução de Conselhos de Ministros de 1996, com o objetivo de criar e desenvolver redes de informação de modo a aumentar a competitividade, regular o acesso e diminuir a infoexclusão. O resultado do trabalho desta equipa foi a elaboração do *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*.

emergentes que a sociedade da informação e do conhecimento já lançava aos cidadãos portugueses. Ao viverem em sociedade, estabelecem laços com outras nações, o que proporciona troca de informação e potencia a produção de conhecimento. Aquele documento foi construído sobre quatro eixos que pretendem abranger toda a sociedade: o Estado aberto, o saber disponível, a escola informada e a empresa na sociedade da informação. O documento previa realidades que hoje podemos comprovar: o acesso digital à informação pública e a um conjunto de serviços do Estado (o preenchimento *online* do IRS), o desenvolvimento de bibliotecas digitais ou o comércio eletrónico. Claro que nem todas as soluções propostas pelo documento se concretizaram completamente ou então não da forma como estava inicialmente previsto, seguindo entretanto outros caminhos⁴.

No momento de lançamento do *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*, a euforia era grande e o futuro mostrava-se promissor quanto ao envolvimento dos cidadãos na sociedade da informação e conhecimento. Na sua introdução, o então ministro da Ciência e Tecnologia, Mariano Gago, afirmava que os valores pelos quais a sociedade da informação e conhecimento se deveria reger eram: a cidadania, o conhecimento, a liberdade e a inovação (MSI, 1997: 5). Tais valores eram referidos como:

um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais (*idem*: 9)

Desta definição de “sociedade da informação” retiro duas palavras-chave que considero nucleares: informação e conhecimento. É a *informação* pesquisada, recolhida, selecionada, analisada e avaliada que produz *conhecimento*, que influencia os cidadãos, estejam eles ligados em rede ou não, nas mais variadas áreas, como a cultura ou a economia. A definição de “Literacia da Informação” proposta pela UNESCO, na Declaração de Praga, de 2003, prevê que da literacia informacional dependa a criação da sociedade da informação e que aquela seja mesmo um pré-requisito para a participação efetiva das pessoas na sociedade contemporânea. A literacia da informação, afirma a UNESCO, deverá ser desenvolvida em comunhão com as TIC. Contudo, ela implica

⁴ Exemplos destas situações são a disseminação do comércio eletrónico que não se expandiu tão rápida e abrangentemente como inicialmente se vaticinava. Um estudo do INE (2011: 5-6) aponta para que apenas cerca de 10,3% da população nacional faça compras em linha. Os indivíduos entre os 25 e os 34 anos são os que mais realizam operações comerciais via *Internet*, de acordo com os dados deste inquérito.

necessariamente mudanças, nem sempre fáceis e rápidas, nos paradigmas da comunicação, partilha e da socialização (Silveira, 2009: 148), uma vez que os cidadãos passam a estabelecer ligações em rede.

Estas mudanças levam igualmente a que se reequacionem quais as competências essenciais para qualquer cidadão ser considerado letrado. Se antes a escrita, a leitura e o cálculo eram considerados essenciais, agora, na era da informação profusa terá de se ter em conta a competência que genericamente se designa por digital. A competência da leitura implica hoje a descodificação e interpretação dos códigos visuais e digitais na pesquisa, seleção de informação e, consequentemente, na produção de conhecimento. Como se comprovará adiante, os atuais utilizadores da BE (que são de facto historicamente “nativos digitais”, Prensky, 2001) são caracterizados pelo sentido prático e multifuncional e pela maior sensibilidade ao visual do que à palavra escrita. Verifica-se, contudo, que a sua literacia digital se centra, sobretudo, no domínio dos equipamentos e dos programas, mas apresenta lacunas nos vários domínios da competência da leitura. Segundo Teresa Silveira (2009: 152), torna-se fundamental que os atuais utilizadores sejam proficientes na leitura e na escrita, pois só assim poderão beneficiar plenamente das novas tecnologias para a construção efetiva de conhecimento. A leitura e a escrita são, por isso, vistas como canais de ligação dos indivíduos à informação e conhecimento. Conjugadas com as novas tecnologias, contribuem para a formação de consciências críticas assentes em conhecimento sólido e estruturado.

Para colmatar as dificuldades de leitura e escrita, seria necessária a adaptação do sistema educativo que, ainda, assenta maioritariamente numa relação comunicativa, quase exclusivamente unilateral, em que o professor (detentor exclusivo do conhecimento) é o emissor e o aluno é o recetor, menosprezando aquele as capacidades que o aluno poderá ter, sobretudo no manuseamento das tecnologias. A mudança de paradigma educacional poderia proporcionar ao aluno a possibilidade de aceder à informação de forma mais autónoma, atenuando a preponderância do professor.

Claro que as mudanças exigidas aos indivíduos pelo uso das novas tecnologias na vida diária entram em relação direta com a capacidade de um país se afirmar e crescer economicamente, como se lia na definição de “sociedade da informação” acima reproduzida e como se reconhece em diversos estudos realizados em Portugal. A este propósito, é importante destacar algumas ideias e preocupações levantadas no estudo *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal* (2009). Este estudo surge por iniciativa do Plano Nacional de Leitura, projeto governamental destinado a aumentar os níveis de

literacia e promover a leitura na sociedade portuguesa, recorrendo a instituições locais, regionais e nacionais, como a Rede de Bibliotecas Públicas e a Rede de Bibliotecas Escolares. Refere este estudo que “enquanto a procura de competências de literacia é impulsionada pelas mudanças na tecnologia e na organização social, a oferta de literacia é determinada pelas práticas quotidianas de leitura e pela aprendizagem ao longo de toda a vida” (DataAngel, 2009: 9). Assume-se, então, a importância da leitura para todos e depreende-se que esta deva ocorrer em vários suportes e ter âmbito e formato diversificados, apoiando-se por exemplo em textos literários e não literários. A leitura é encarada como potenciadora de modos cada vez mais ricos de ver e viver o mundo, como promotora de novas vivências, de transmissão de informação e impulsionadora de conhecimento. Aliás, não ao acaso, este estudo define literacia como a “capacidade de compreender e aplicar informações impressas ou a partir de outros *media*” (*idem*: 13) e isso concretiza-se através de uma sólida competência da leitura.

Todavia, e porque se reconhecem as potencialidades da ligação da leitura à economia de um país, *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal* evidencia preocupações relativas à evolução da literacia em Portugal cuja resolução se entende como urgente para o desenvolvimento do país, integrado num contexto globalizado, tendo em linha de conta a influência que a literacia exerce na capacidade da economia para criar riqueza. Tais preocupações são: i) o défice de literacia gera níveis indesejáveis de desigualdade com consequências na educação e na saúde; ii) uma baixa literacia reduz a eficácia dos investimentos públicos realizados com o objetivo de fornecer bens e serviços a adultos com baixos níveis de competências (*idem*: 10). O estudo aponta, pois, a literacia como fator decisivo para os progressos social e económico, uma vez que o elemento central da sociedade deve ser o ser humano. Afinal, é sabido que o conhecimento e as competências que um indivíduo adquire são postos ao serviço do sistema económico, e como tal, são capazes de produzir riqueza e desenvolvimento para o país. Será importante, por isso, que os responsáveis pelas decisões políticas avaliem com especial atenção a importância da literacia no desenvolvimento económico e social (*idem*: 17-18).

Foi com este objetivo que medidas governamentais do anterior governo se centraram no aumento do número de letrados adultos em Portugal, através do *Programa Novas Oportunidades* (em 2005), numa parceria entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social. Este programa teve como intuito qualificar rapidamente um significativo número de cidadãos, transformando-os também a eles em agentes impulsionadores da economia portuguesa. Esta iniciativa assentou nos princípios do

reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens adquiridas através da experiência ao longo da vida (autoformação) e de formação não reconhecida que podia ser completada através de ações de formação com duração variável, dependendo das necessidades diagnosticadas. Estatísticas poderão apontar para o crescimento do número de letrados e com maior qualificação. Contudo, este programa não está isento de críticas, surgidas de diversos quadrantes políticos e sociais, sobre a eficácia do modelo aplicado no que respeita às reais aprendizagens feitas pelos formandos. Contribuem para estas críticas as ideias da abordagem ampla dos conteúdos/ conhecimentos e da rápida certificação, que potenciam o facilitismo e põem a qualidade em segundo plano.

2. A(s) literacia(s)

No final de 2012, encerrou-se a “Década para a Literacia ou Alfabetização (2003-2012)” proclamada pela UNESCO. A intenção deste organismo foi chamar a atenção para o facto de a literacia e a alfabetização serem direitos humanos que deverão ser promovidos e salvaguardados pelos governos. O objetivo do slogan “Literacy as Freedom” foi alertar para a necessidade global de melhorar a literacia, independentemente da faixa etária, da classe social, religião ou sexo, em todos os contextos. Destaca-se, deste modo, a preocupação da UNESCO com esta vertente social que se repercute nas restantes áreas da sociedade: económica, financeira, sanitária, educativa, cultural.

O Programa LAMP (Literacy Assessment and Monitoring Programme) da UNESCO, iniciado em 2003, é visto, por esta organização, de acordo com a noção basilar da pluralidade da literacia⁵. Segundo o documento definidor deste programa, a literacia é definida desta forma:

[...] the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning enabling an individual to achieve his or her knowledge and potentials, and to participate fully in the community and wider society [...] (2009: 13)

Já em 2004 a UNESCO reconhecia que a definição anterior a esta data necessitava de ser aperfeiçoada; faltava reconhecer a pluralidade da literacia, ou seja, que a literacia é constituída por várias práticas (de aquisição e aplicação) que são parte integrante de contextos socioeconómicos, políticos, culturais e linguísticos. Para além disso, procurar ser

⁵ Em inglês “plurality of literacy”.

mais letrado não deve ser só uma preocupação individual, mas sim coletiva, da sociedade em geral, pois envolve a família, a comunidade, a escola, os *media* em várias formas tecnológicas, o mundo profissional e a capacidade de aprendizagem contínua (*idem*: 13-14).

A era digital veio impor a aprendizagem contínua ao longo da vida, necessária ao funcionamento na sociedade da informação. Por outro lado, o suporte digital desencadeou a possibilidade, segundo Allan Martin (2006: 8), de identificar não uma, mas várias literacias associadas entre si, decorrentes da afirmação do digital. No seu todo contribuem para formar integralmente um cidadão e no final irão beneficiar toda a comunidade envolvente com a qual ele interage. Deste modo, o autor reconhece as literacias em TIC, tecnológica, da informação, para os *media*, visual e digital, que contribuem para um maior envolvimento do indivíduo e a sua participação de forma esclarecida na sociedade da informação. No meu entender, todas estas aceções de literacia constituem variantes complementares do que se entende globalmente por *literacia*. Retomo as definições da UNESCO, que poderão ser completadas com a definição de “sociedade da informação”, da responsabilidade do mesmo organismo (na Declaração de Praga de 2003). Aí se define “literacia” como a capacidade para aceder a, gerir, integrar, avaliar informação e criar conhecimento. Talvez seja o melhor resumo de todas estas literacias, pois engloba a integralidade das capacidades do ser humano letrado para poder ser membro consciente e participativo da sociedade em geral, considerando para isso, claro está, toda a dimensão tecnológica que é atualmente omnipresente.

Nesta linha, embora anterior às considerações citadas da UNESCO, o conceito de sociedade da informação, apresentado pelo *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal* (1997), já referido neste trabalho, remete para a capacidade de o indivíduo letrado consumir informação e produzir conhecimento/ conteúdos (Prosumidor⁶). Vemos esta mesma ideia ligar-se posteriormente ao conceito de *web 2.0* de Tim O’Reilly:

Web 2.0 is the network as platform, spanning all connected devices; Web 2.0 applications are those that make the most of the intrinsic advantages of that platform: delivering software as a continually-updated service that gets better the more people use it, consuming and remixing data from multiple sources, including individual users, while providing their own data and services in a form that allows remixing by others, creating

⁶ Neologismo criado por Alvin Tofler na obra *The Third Wave* (1980), que resulta da junção das palavras: produtor + consumidor. Este conceito ganhou projeção com a evolução da *web 1.0* para 2.0, uma vez que a *web 2.0* assenta no princípio que o utilizador produz conteúdos de forma colaborativa, o que não acontecia com a *web 1.0*.

network effects through an “architecture of participation,” and going beyond the page metaphor of Web 1.0 to deliver rich user experiences (O’Reilly, 2005).

Segundo o autor, os conceitos-chave que caracterizam a *web 2.0* são a rede como plataforma, as aplicações do *software* em constante atualização e a participação colaborativa dos utilizadores que partilham os seus conteúdos através da *Internet*. Assim, se tivermos em conta a *web 2.0* como uma plataforma que permite o consumo e a produção de informação e conhecimento, ela exigirá ao utilizador que domine uma multiplicidade de literacias. Julgo, pois, pertinente referir, ainda que sumariamente, cada uma das literacias suprarreferidas para que seja claro o meu ponto de vista relativo à complementaridade dos subgéneros de literacia listados por Allan Martin (2006).

Em “Literacies for the digital age: preview of Part I”, este autor considera que a literacia em TIC consiste em fazer uso da tecnologia digital, das ferramentas da comunicação de rede, para viver na sociedade da informação (2006: 10). A literacia tecnológica é definida como a capacidade de usar, gerir e compreender tecnologia (*idem*: 11). A literacia da informação centra-se na questão da aprendizagem contínua ao longo da vida, reconhecendo-se a informação como fulcral para o desenvolvimento e ação do ser humano, não apenas na fase inicial de aprendizagem. Já a literacia para os *media* tem como foco a visão e a leitura crítica dos *media* e das mensagens por eles veiculadas, com vista à promoção do juízo crítico do cidadão seu destinatário (*idem*: 14). A literacia visual (*idem*: 15) identifica a importância das imagens visuais para a compreensão da informação e comunicação de significados. Veja-se o exemplo dos *e-books*, que será discutido mais adiante neste trabalho. Por último, a literacia digital (*idem*: 18) pode ser vista como congregadora de todas as literacias enumeradas acima, tendo em conta o poder da *Internet*. Segundo vários autores citados por Allan Martin, ela abarca a avaliação crítica da informação e não a competência técnica para aceder à mesma. Tomando como referência as literacias acima definidas, conclui-se portanto que a base comum de todas elas é o acesso à informação, a sua avaliação e uso, que modelam o cidadão que se pretende: informado, crítico e interventivo na sociedade.

Todavia, apesar das inúmeras considerações, definições internacionais de literacia e alertas para a mudança de paradigma do que é ser-se letrado, este é um assunto que continua a revelar-se um objeto importante de estudo, agora mais do que nunca devido à *intromissão invasiva* das novas tecnologias, o que obriga à revisão do conceito de literacia. O relatório de avaliação preliminar da *Década para a Literacia* (2001-2011), produzido

pela UNESCO, constata, aliás, que à data os resultados desta iniciativa eram ainda pouco visíveis. Este documento relata o baixo impacto das iniciativas lançadas e a pouca visibilidade das mudanças. O grupo de trabalho de avaliação apontou, como uma das razões para o baixo sucesso desta década, a posição mais ou menos isolada da década na conjuntura política global para o desenvolvimento das nações. Reconheceu, no entanto, como fator positivo a criação de sinergias entre as várias atividades postas em ação pelos agentes envolvidos (*stakeholders*).

O comité avaliador insistiu que se deve continuar a trabalhar este tema articulado com outras iniciativas da UNESCO, mas rejeitou a possibilidade de uma segunda década dedicada a esta temática (UNESCO, 2011: 4). Considerou ainda que a literacia se deverá manter como imperativo no desenvolvimento para a comunidade internacional com vista a alcançarem-se mudanças de atitude nos cidadãos, tornando-os assim mais informados e interventivos na sociedade. As mudanças de atitude são condição *sine qua non* para uma participação efetiva na sociedade atual, sobretudo no que concerne às exigências provocadas por toda a euforia digital que os mercados capitalistas potenciam e desenvolvem através da globalização de produtos e serviços.

José Manuel Pérez Tornero (2004) sublinha a importância que a literacia digital assume no quotidiano das sociedades em geral. Segundo este autor, ela assenta em dois aspetos: o educacional e o tecnológico (2004: 40). As competências exigidas para influir na sociedade da informação e do conhecimento resultam da combinação do uso das novas tecnologias com o ensino das pessoas. Ou seja, para que se possa aceder à informação, geri-la, integrá-la, avaliá-la e criar conhecimento é necessário que se passe por momentos de aprendizagem quer do uso das novas ferramentas tecnológicas, quer das mensagens por elas veiculadas. O autor acrescenta ainda que a literacia digital é um processo complexo de aquisição individual e coletiva de capacidades e competências intelectuais, práticas e organizacionais e que correspondem a transformações sociais, tecnológicas e mentais, sobretudo a partir do final do século XX (*idem*: 48). O autor insiste na necessidade de mudança de atitude, mas introduz a ideia de que esta é feita individual e coletivamente nos cidadãos e assenta em quatro dimensões: i) técnica e tecnológica; ii) semiótica e comunicativa; iii) ideológica e iv) sócio-institucional (*idem*: 50-51).

3. O papel vs. o digital

Até ao século XIX, o suporte em papel foi o meio único para transmitir e fazer circular informação e conhecimento em diferido. Apesar da afirmação esmagadora dos meios de comunicação audiovisuais e (mais recentemente) digitais, o papel continua a manter relevância, embora determinados formatos como revistas e enciclopédias (mas também já a literatura) estejam a migrar rapidamente para o digital. A utilização digital depende do perfil do utilizador, da faixa etária a que pertence e do serviço a que nos referimos. Observe-se que os adeptos totais do digital são ainda uma minoria, embora crescente, e pertencem, sobretudo, a faixas etárias mais jovens. Até porque são os mais jovens, nascidos na década de 90, que nasceram e cresceram num ambiente digital, os chamados “nativos digitais”, expressão cunhada por Marc Prensky, em 2001.

É evidente que o formato digital tem introduzido uma mudança clara nos hábitos das pessoas, seja ela considerada mais ou menos positiva. A força e a rapidez com que tem penetrado nas atividades mais anódinas da vida humana são avassaladoras e facilmente sedutoras, até para os mais resistentes. Também é verdade que o formato digital (o seu uso e benefícios) está longe de ser consensual em todas as áreas e faixas etárias. Um possível equilíbrio entre o papel e o digital ainda está distante no horizonte, até porque enquanto toda a sedução exercida pelo digital não diminuir haverá posições extremadas de ambas as partes.

Numa síntese porventura simplificada, dir-se-ia que atualmente coexistem três realidades socioculturais, mas que naturalmente estão sujeitas ao fluxo histórico, à expansão do digital e às naturais virtualidades do suporte em papel: os cidadãos que cresceram na era do papel e da cultura do livro impresso, e que demonstram resistência e dificuldade em manusear as novas tecnologias; os que, tendo crescido no mesmo contexto cultural, conseguem um equilíbrio entre papel e digital e apresentam capacidades de utilizar as novas tecnologias; e os mais novos, designados por “nativos digitais”, que tendo nascido numa sociedade que rapidamente se transforma e altera em função das mudanças tecnológicas do digital, estão completamente familiarizados com os novos *gadgets* e respetivos *upgrades* que aparecem todos os dias no mercado.

Contudo, esta diferença sociológica não deriva apenas do conhecimento de como funcionam estas inovações tecnológicas; ela resulta também da forma como os indivíduos interpretam, vivem a realidade e a memória que retêm de acontecimentos passados. As faixas etárias mais jovens, de uma maneira geral, não têm noção consistente do que foi o

passado e de como ele influi no presente, nem das alterações mais recentes, uma vez que cada vez mais são inundadas de informação, cuja profusão leva a reter muito pouco dela. Eric Hobsbawn (1996: 13) fala da destruição dos “mecanismos sociais que vinculam a nossa experiência pessoal à das gerações passadas. (...) Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. É a acelerada e intensiva extensão planetária dos *mass media* que conduz à mudança na percepção do espaço-tempo, à aceleração dos ritmos vitais e à acumulação de informação, que torna caótico o fluir do presente. Há, por isso, uma seleção de informação deficiente e com sentido de oportunidade herdada do passado para a construção da identidade própria. O passado só vai ganhando relevância, ou a ele se recorre, através de seleção cirúrgica de momentos que possam interessar em determinada situação, mas que surgem descontextualizados de época. São selecionados e/ ou reavivados porque servem os interesses no momento para ilustrar ou justificar certas realidades.

Neil Postman defende que a televisão, já na sequência da revolução tecnológica do telégrafo, contribuiu bastante para esta aceleração da fragmentação da percepção temporal e espacial na era contemporânea: “we attend to fragments of events from all over the world” (Postman, 1985: 8) e, por conseguinte, não conseguimos formar uma imagem real dos eventos. A fragmentação que Neil Postman critica, produzida pela televisão, antecipa em grande medida o efeito criado pelo hipertexto e pela noção de tempo real, pois somos levados de notícia em notícia, como se de ligações hipertextuais se tratasse, não raro a uma velocidade superior à capacidade de processamento do cérebro humano. Nesta era da globalização, são as imagens rápidas, a cor e o som que nos invadem e nos alienam de alguma forma.

Esta percepção de velocidade, movimento e imagem não constituirá problema para os “nativos digitais”, num primeiro momento. Esta é uma realidade que eles conhecem bem. Pelo contrário, esta situação cria sérias dificuldades de adaptação aos não nativos. Com a era digital, aspetos tão simples como ler um livro calmamente, saborear as palavras e virar das páginas alteraram-se de forma quase abrupta.

Não se devem, porém, descurar os aspetos social e escolar que criam diferenças dentro da faixa etária dos referidos nativos digitais. Tais diferenças prendem-se com o facto de muitos saberem usar o computador para jogar, consultar o *e-mail* ou ir ao *YouTube*, mas serem incapazes de fazer uma pesquisa em linha mais criteriosa, utilizar as ferramentas de processador de texto ou criar uma apresentação em *PowerPoint*, por exemplo. Há que ter também em conta outras contingências como dificuldades no acesso

em linha e com os equipamentos, derivadas não apenas da questão monetária; é preciso também saber utilizar instrumentos, como o computador, o *iPad*, o *Tablet*, a *Internet*. É premente, portanto, ter competências para o uso efetivo destas ferramentas. Deste modo, estamos perante um risco de surgimento de uma nova iliteracia relacionada com os *media* digitais: a incapacidade de aceder a novas formas de transmissão de informação e conhecimento. Não é despropositada toda a formação que é proporcionada por vários setores, nomeadamente governamentais e autárquicos, sobre o uso do computador e a navegação na *Internet*. Estas ações visam combater este risco e dotar os cidadãos da capacidade de usar tais ferramentas, apropriando-se delas para o uso diário.

Na verdade, de acordo com José Afonso Furtado (2007: 105), para além do domínio das competências da escrita, da leitura e do cálculo, será, igualmente, necessário que o indivíduo seja competente na área da literacia digital. Neste sentido, estaremos a viver uma substituição do poder/ controlo da escrita pelo da imagem e, no seguimento dela, do domínio do livro pelo do ecrã. Esta situação tem consequências aos níveis cultural, cognitivo, afetivo e de aprendizagem, uma vez que a relação estabelecida com a escrita-livro é diferente daquela que se perspetiva para a imagem-ecrã. Este último ambiente oferece a incessante sensação de novidade e parece despertar mais interesse e curiosidade nos nativos digitais. Assiste-se, deste modo, a uma mudança do *bibliocentrismo* para o *ecrãcentrismo*/ *eletrocentrismo*, próprio da sociedade da informação.

Os pessimistas poderão vaticinar o desaparecimento dos livros em suporte papel. Mas, de acordo com Roger Chartier (2007), não se prevê essa espécie de apocalipse do livro, antes pelo contrário. A *Internet* e as novas tecnologias constituem, no seu entender, uma nova maneira de apreender a realidade. Desde que usada de forma racional, consciente, eficaz e competente, a *Internet* pode tornar-se num importante aliado da cultura escrita. Através dela, a disseminação desta cultura torna-se mais rápida e mais global, tal como defende Roger Chartier: “... a tecnologia faz circular os textos de forma intensa, aberta e universal” (2007: 1).

Ora, para que haja uma boa utilização da *Internet* e das suas potencialidades pelo aluno/ leitor é preciso que a escola e o PB, em particular, façam a ponte entre o papel e o digital: “Os professores devem ensinar que uma obra literária se lê lentamente, de forma reflexiva” (*idem*: 3). Nas palavras de Paul Zumthor, “a leitura é um diálogo” (2000: 74) e, por isso, o mesmo autor reforça esta ideia afirmando que “a leitura se aprende, nos entretemos com ela; ela exige esforço e constância” (*idem*: 78).

Facilmente se entende pois que nomeadamente a leitura de uma obra literária não seja comparável com a leitura de notícias ou com uma pesquisa sobre um determinado assunto. A leitura de uma obra literária requer um tipo de atitude que não é exigida pelo segundo tipo de leitura. Contudo, assistimos à difusão cada vez maior de *e-books*, como suporte sobretudo de textos narrativos (romances, policiais e até mesmo livros infantis). Generaliza-se, assim, socialmente, a velocidade, o aumento da impaciência, da desconcentração, desgastando a introspeção e a prospeção. Trata-se pois de um “diálogo” muitas vezes com pouca ou nenhuma transmissão de ideias ou saberes e que pouco contribui para aumentar o conhecimento dos alunos. Facilmente se conclui, perante esta realidade, que o acesso à informação não é garantia de que esta se possa transformar em conhecimento adquirido. Aliás, acontece precisamente o oposto, uma vez que a celeridade com que se visualiza a informação e se salta para outro conteúdo/ ligação em linha é grande, ficando em falta o tempo necessário para a reflexão sobre os conhecimentos, o que condiciona fortemente o desenvolvimento do raciocínio crítico dos utilizadores. Vânia e Antônio Zuin referem este fenómeno como “aprendizagem turbo” (2011: 231), já que se caracteriza pela fugacidade da apreensão dos conteúdos, que “difícilmente se transformam em experiências formativas” (*idem:ibidem*). De facto, nestas condições os utilizadores não concentram a sua atenção por tempo suficiente para poderem tecer relações entre os conteúdos consultados. Um conteúdo encontrado é fácil e rapidamente eliminado para dar lugar a outro *link* para outro conteúdo e assim sucessivamente. Contudo, o apetrechamento tecnológico das escolas responsabiliza estas instituições na educação dos alunos para o uso eficaz e disciplinado da *Internet*, de modo a poder proporcionar-lhes a aprendizagem efetiva de conhecimentos e combater carácter evasivo que atualmente caracteriza o modo de construção de conhecimento dos discentes.

Perante esta realidade, não posso deixar de concordar com a posição de Roger Chartier (2007: 3), quando este defende que é missão da escola e também dos meios de comunicação mostrarem que há vida para além do ecrã, que há outras formas de leitura, as também que não se deve valorizar o papel em detrimento do digital. Um e outro coexistirão ainda durante muito tempo. O que importa reter é que o digital lança novos desafios às escolas, sobretudo à biblioteca escolar, e que será necessário que os professores bibliotecários ajudem os utilizadores na compreensão da natureza de toda a informação encontrada em linha, não deixando de apelar para a importância da informação que pode ser recolhida em suporte papel.

A par deste desafio, há outra questão que se levanta: a da autoria e da autoridade do digital comparativamente com o suporte em papel. O problema da autoria coloca-se de forma incisiva, pois grande parte do que encontramos nas pesquisas em linha não tem um autor definido, nem assinatura. De alguma forma, num contexto histórico-tecnológico completamente diferente, esta situação é análoga à que se vivia antes da imprensa, em que predominava a circulação anónima de textos, confundindo-se as figuras de autor, recitador e copista. Entre a invenção e o conformismo, o autor medieval é um intérprete que faz a glosa, o comentário, a retoma indefinida de textos/autoridades modelares. Mais tarde, o Renascimento valorizaria, em contrapartida, a autoria e da originalidade; daí se chegando à necessidade de reconhecer legalmente os direitos de autor, a partir do século XVIII.

A utopia de que o conhecimento deve estar à disposição de todos livremente e que nos podemos apropriar desse conhecimento deve ser, pois, balizada pela fronteira da autoria. Contudo, se a menção do nome do autor permite o reconhecimento público deste, também implica responsabilidade de quem escreve e sobre o que escreve.

Nesta linha de pensamento, há ainda a considerar outro aspeto conotado com a modernidade e a celeridade das tecnologias: a autoridade. O impresso adquiriu um estatuto importante, que confere autoridade ao que está escrito. Se um texto foi impresso, é sinal de que a informação contida no documento está correta e que, caso isso não aconteça, se poderá pedir ao autor a reposição da verdade. No caso de grande parte dos documentos que circula na *Internet*, não há possibilidade de o fazer, pois estes não contêm informação sobre quem os produziu. A informação é, por isso, menos segura, menos fidedigna e o conhecimento apresenta uma maior fragilidade e precariedade ao nível da fundamentação científica. Subsistem também dúvidas sobre o que está correto ou é verdadeiro, devido ao manancial de informação que é disponibilizado *online*. A fragilidade da informação prende-se igualmente com a instabilidade dos documentos em linha que, não existindo noutro espaço se não no cibernético, quando desaparecem, poucas ou nenhuma possibilidades há de os recuperar ou mesmo de os preservar, o que mais dificilmente acontece com o material impresso. Este mantém, por isso, uma elevada importância, mas será relevante referir também as potencialidades do digital na preservação do património escrito. A salvaguarda através da digitalização de documentos poderá ser uma das possíveis soluções para de alguma forma se poder concretizar o sonho das grandes bibliotecas. O armazenamento do conhecimento humano em suporte digital parece ser uma garantia de que o nosso mundo será perpetuado e disponibilizado a todos. Muitos elementos da contemporaneidade podem ser conservados digitalmente: livros, memórias,

costumes, exemplos de línguas, de fauna e flora, etc. A este propósito José Afonso Furtado afirma que a *Internet* se quer constituir a nova biblioteca de Alexandria (2007b).

Pretende-se assim anular o sentimento de perda ou falta que, por vezes, se sente perante determinada situação como o desaparecimento de uma importante e rara obra, a cultura de um povo em risco de extinção. Ainda assim, será necessário criar critérios de seleção de recuperação e armazenamento do material, classificando-os por ordem de importância ou mediante outra categoria considerada útil.

Ao papel se liga a noção de resistência e durabilidade, ao digital, a indefinição é grande, pelo que se deverá agir com precaução. É de facto problemática e muitíssimo incerta a substituição total de um pelo outro por não se poder prever a longevidade dos sucessivos suportes digitais à nossa disposição. Este será um dos argumentos que deve ser tido em consideração para a não destruição do que existe impresso nas bibliotecas. Antes, a digitalização deverá ser uma forma de assegurar que o que existe em papel nas diversas bibliotecas é divulgado e pode ser utilizado, sem que haja a necessidade de o utilizador se deslocar ao espaço físico de consulta.

Com as sucessivas mudanças tecnológicas da era digital, facilmente deixaremos para trás os que não correm tão depressa. O acesso ao que existe em linha tem de ter em conta que nem todos conseguirão ter condições físicas e monetárias para aceder à informação disponibilizada e, como tal, poder-se-á estar a cavar um fosso social ainda maior do que aquele que já existe. Para além daqueles que vivem em países ou locais onde o mais importante, por vezes, é uma porção de água, há a considerar os menos privilegiados dentro de um país desenvolvido. Caso não haja uma orientação para a democratização da formação por parte dos estados, esses indivíduos ficarão sempre atrás, pois partem com alguma distância e privação de acesso a bens culturais por contraste com os mais afortunados. É, sobretudo, para aqueles que as bibliotecas (e a escola de um modo global) poderão fazer a diferença, disponibilizando para o efeito o seu equipamento informático e proporcionando-lhes a hipótese de se manterem na corrida, reduzindo a distância sociocultural. A biblioteca poderá não só ajudar a suprir esta desvantagem ao nível do digital como também ao nível do impresso, através dos seus recursos físicos e em linha.

4. A missão da biblioteca escolar

Para fazer face aos desafios que a sociedade da informação vem lançando e o imperativo claro de o Estado português apostar no aumento da literacia dos seus cidadãos, os Ministérios da Educação e da Cultura criaram em conjunto o Programa Rede de Bibliotecas Escolares, em 1996. A necessidade da criação deste programa adveio do imperativo de dotar os cidadãos, neste caso, os alunos, de ferramentas que lhes permitissem agir e interagir na sociedade atual.

Os coordenadores do relatório-síntese *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (1996) são claros, logo na introdução do mesmo, quando defendem que as bibliotecas escolares constituem um importante recurso para a educação e devem assumir a liderança em domínios como “a aprendizagem da leitura, a literacia, a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura, as competências da informação e o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística” (Veiga *et al.*, 1996: 7). Serão, pois, tais competências que, no entender destes autores e como já foi abordado nos capítulos anteriores, permitem ao indivíduo intervir na sociedade de forma consciente, crítica e multidisciplinar.

É importante que o relatório atrás referido insista no facto de as bibliotecas se deverem assumir como “núcleo da vida da escola” (*idem*: 8), proporcionando por isso oportunidades de desenvolvimento e crescimento para os alunos, mas também para professores. E, todavia, neste documento perspetivam-se já aspetos que ainda agora, em muitas bibliotecas escolares (algumas em análise no presente trabalho), não estão completamente em prática. Um desses aspetos é a articulação em rede das várias bibliotecas de um concelho ou de um agrupamento de escolas para potenciar os seus recursos e complementá-los (*idem*: 11). Exemplo destas práticas serão os catálogos municipais de bibliotecas e as políticas de desenvolvimento da coleção do mesmo âmbito. Ao adotar tais princípios, a biblioteca escolar agiliza e reforça o seu papel, pois, como refere o *Manifesto para as Bibliotecas Escolares*, a missão destas estruturas educativas é “disponibiliza[r] serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação” (IFLA, 1999: 1). Deste modo atesta-se que a promoção da leitura e o aumento dos níveis de literacia são preocupações constantes para as bibliotecas escolares e devem ser mantidas, independentemente das políticas governamentais que venham a ser adotadas. Verifica-se

também que a missão atribuída à BE já contempla aspetos fundamentais como o desenvolvimento de literacias e a aprendizagem ao longo da vida.

Mas, para que tal se torne uma realidade, é necessário alocar à BE docentes que exerçam, nesta estrutura, funções de coordenação e gestão. Em 2009, o Ministério da Educação publicou a primeira legislação que consagrou a figura do PB. A Portaria n.º 756/ 2009, de 14 de julho, determinou que o PB devia ter um horário de trabalho quase ou exclusivamente na BE⁷. Esta decisão, quanto ao número de horas a atribuir ao PB, foi depois confirmada pela Portaria n.º 558/ 2010, de 22 de julho. Contudo, e apenas volvidos quase dois anos da ambiciosa legislação de 2009, o Ministério da Educação publica a Portaria 76/ 2011, de 15 de fevereiro, na qual determinava que o PB deveria assegurar a lecionação de uma turma, o que acabaria por levantar alguns constrangimentos à sua ação na coordenação e gestão da BE. No meu entender, esta redução do tempo do PB afeta a quantidade e, sobretudo, a qualidade do seu trabalho. A missão da BE ficou, de alguma forma, tolhida por esta decisão governamental à qual presidem fatores economicistas e relega-se para um plano inferior a prioridade da literacia.

A este propósito, não posso deixar de referir um documentário sobre o papel do PB, realizado para a Universidade Aberta por Ana Trindade (2008), em que a entrevistada, Isabel Mendinhos, professora bibliotecária na Escola Básica 2,3 Professor Galopim de Carvalho, Queluz, considera que o PB deve ser um líder e um visionário. Segundo ela, o PB é um líder para poder i) coordenar/ articular trabalhos com as áreas curriculares; ii) dialogar com os responsáveis pelas estruturas pedagógicas e curriculares para estabelecer planos de ação e de trabalho conjunto; e iii) ser uma voz participativa/ ativa no conselho pedagógico. O PB deve ser também um visionário, ou melhor um estratega, porque é essencial que consiga ser capaz de definir estratégias e ações com vista à obtenção de níveis de qualidade traduzidos numa maior e melhor utilização dos recursos disponibilizados pelos alunos e professores. Para além disso, ele precisa de estar atento ao meio envolvente da biblioteca e aberto ao conhecimento e à inovação tecnológica e de ter a capacidade de avaliar eficazmente a estrutura que coordena: detetar pontos fortes e fracos, definir rumos a seguir, estabelecer prioridades. Ross Todd em *Transições para Futuros Desejáveis das Bibliotecas Escolares* (2011) segue a mesma linha de pensamento. Recomenda a liderança do PB seja observada a vários níveis: i) liderança determinada; ii)

⁷ Horário estabelecido de acordo com o número de alunos do agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas.

liderança estratégica; iii) liderança colaborativa e criativa; iv) liderança renovável; e v) liderança sustentável (Todd, 2011: 20).

O trabalho na biblioteca escolar exige, pois, ao profissional o domínio das metodologias que visam uma gestão eficaz do espaço e dos recursos da BE. Para tal, e segundo Isabel Mendinhos, o PB deve estar atento a transformações e solicitações do tecido escolar e à evolução das tecnologias da informação e comunicação, desenvolvendo ações práticas de pesquisa que visem transformar a BE num verdadeiro espaço educativo, o que também aconselham a IFLA e a RBE.

5. As potencialidades da aprendizagem *online*

Allan Martin afirma que “E-encounters have become both ubiquitous and global” (2006: 3) e dessa forma realmente ilustra como a sociedade atual é permeável aos efeitos e produtos da tecnologia. Bastará olhar em redor e verificar que grande parte da vida diária é mediada por tecnologia, assuma ela a forma de um telemóvel, de um computador ou de alarme-despertador. A disseminação da *Internet* é talvez a grande responsável por esta invasão e pela presença constante do eletrónico no quotidiano. Esta ferramenta disponibiliza uma abissal quantidade de informação que abarca todos os setores da vida: desde um simples dicionário, passando por aplicações informáticas variadas, até ao formulário de candidatura a um posto de trabalho.

Porém, a *Internet* e o ambiente digital por ela proporcionado acarretam uma crescente incerteza, se considerarmos a potencial infinitude de informação a que se pode ter acesso. Cresce, claramente, a incerteza da atualidade e exatidão da informação que encontramos nas pesquisas efetuadas. Um exemplo atual desta situação é a *Wikipédia*, que toma a forma de enciclopédia, oferecendo ao utilizador a oportunidade de se tornar produtor de informação. A capacidade de publicar verbetes e editar, quase livremente, a informação desses mesmos verbetes é proporcionada sem que haja a obrigatoriedade de uma autoria definida e reconhecida ou a inserção de bibliografia que levou à construção ou edição da informação disponibilizada. O formato desta enciclopédia, o *wiki*, relança por isso para a atualidade as questões de autoria e autoridade e a importância da sua existência como fator determinante para a veracidade da informação.

Não obstante este problema, o meu objetivo é averiguar de que forma é que a *Internet* poderá potenciar a aprendizagem, através do uso de ferramentas de natureza social como blogues e redes sociais.

Como se poderá ver mais adiante, a tecnologia, em especial o computador e a *Internet*, ocupa um lugar especial, se não central, na vida dos jovens. É verdade, tal como afirmam Terry Mayes e Chris Fowler, que a aprendizagem não depende da tecnologia, mas esta última está a constituir-se como um instrumento potenciador da primeira, num contexto mais global e, talvez por isso, mais apelativo e atrativo (2006: 32). Aliás, o ambiente digital está a despoletar a criação de comunidades de aprendizagem que acarretam tarefas de aprendizagem colaborativa. A faceta social é, aliás, promovida por redes sociais, nomeadamente o *Facebook*. O estudo *A Sociedade em Rede. A Internet em Portugal 2012*⁸ revela que 59,2% dos inquiridos considera importante que marcas e empresas tenham um perfil nas redes sociais, o que, segundo Gustavo Cardoso e Rita Espanha, coordenadores deste estudo, dá conta de “uma visão mais inovadora das empresas e da sua articulação com as novas tecnologias” (2012: 30).

Terry Mayes and Chris Fowler defendem, aliás, que o *software* social está a produzir um avanço importante na aprendizagem mediada pela tecnologia (2006: 27). Estes autores consideram, inclusive, que se estão a formar comunidades de aprendizagem espontaneamente, como grupos de debate e blogues, criando laços virtuais entre os utilizadores e que estes reconhecem que, através da partilha de informações e de experiências, existe aprendizagem efetiva. Esta visão, considero-a ainda demasiado otimista se se tiver em conta a opinião maioritária dos utilizadores atuais que ainda encaram o universo cibernáutico sobretudo como algo lúdico e pouco associado à construção de conhecimento. Contudo, aqueles autores ressalvam que este fenómeno é caracterizado sobretudo pela influência de uma cultura de partilha virtual, que envolve mais confiança e sociabilidade do que propriamente competências informacionais (*idem: ibidem*). Ou seja, trata-se de uma forma de se partilharem conhecimentos sem que haja uma avaliação crítica rigorosa. Partilha-se determinado recurso, pois todos estão a fazê-lo. Nesse sentido, é uma fenómeno mais semelhante à pertença e proximidade do que propriamente à busca de conhecimento. Tal ilação é de resto comprovada pelo estudo de

⁸ Este estudo e outro coordenado por Ana Almeida, *Crianças e Internet: Usos e Representações, a Família e a Escola* (2008), que será citado mais à frente, revelam a vontade de conhecer, estudar os hábitos da população no que concerne ao uso desta tecnologia e às atividades que realizam em linha e, eventualmente, apurar os ganhos/ benefícios em termos de conhecimentos e competências que daí advêm para a população.

Gustavo Cardoso e Rita Espanha, segundo o qual 83,8% dos inquiridos revela que aderiu a redes sociais pela possibilidade da partilha de pensamentos, comentários, vídeos e fotos (2012: 29).

Ressalve-se, contudo, que a aprendizagem multimédia é mais do que a simples partilha. Considera-se que a aprendizagem é significativa, e portanto sólida, quando se solucionam problemas relacionados com essa aprendizagem, que não tem de ser necessariamente uma aprendizagem estruturada, formal e institucionalmente enquadrada. Poderá de facto ser a aprendizagem informal, não sistemática, que produz igualmente resultados de aprendizagem significativa. No contexto da aprendizagem multimédia (combinação de palavras com imagens e som), não basta isso, para atingir resultados. É preciso não esquecer que, segundo Guilhermina Miranda (2007: 45), a aprendizagem é “um processo (re)construtivo, cumulativo, auto-regulado, intencional e também situado e colaborativo”. Deve exigir esforço e empenho nas tarefas propostas, de modo a produzir aprendizagem significativa armazenada na memória a longo prazo.

Segundo Johannes Cronjé (2006), funcionar em comunidades virtuais de aprendizagem impõe três exigências: decodificar as metáforas/ intenções das mensagens; interagir com os seus pares e ser responsável pela sua própria aprendizagem (2006: 34-35). O autor conclui, por isso, que o ambiente de aprendizagem digital poderá ser mais exigente para os alunos do que o tradicional, uma vez que implica necessariamente a decodificação da interface visual; aprender com os seus pares e apoiá-los simultaneamente, e ser capaz de gerir a sua própria aprendizagem. (*idem*: 40). Considerem-se também os benefícios da aprendizagem resultante da observação comportamental de outros: “vicarious learning” (Mayes e Fowler, 2006: 31). Este tipo de aprendizagem centrada na observação e replicação de comportamentos poderá ser benéfica para a construção de conhecimento. Para que tal aconteça, é preciso que haja um reconhecimento da autoridade/ qualidades do outro envolvido neste processo. Os ambientes digitais poderão promover tal aprendizagem através de blogues, *websites* ou fóruns de discussão. Por seu lado, Clara Coutinho e Manuela Alves (2010) identificam os seguintes aspetos relevantes da utilização da *Internet* na facilitação das aprendizagens: i) flexibilidade de tempo; ii) independência geográfica; iii) baixos custos; iv) acesso a fontes de informação; v) perenidade da informação; vi) aprendizagem ativa; vii) existência de público; viii) educação global; ix) abertura ao mundo; e x) motivação (2010: 4-5).

A BE poderá proporcionar esta aprendizagem através de um conjunto de ferramentas tecnológicas que estão ao seu dispor, nomeadamente: o blogue, as redes

sociais, os *wikis*, as *webquests*, os catálogos em linha e os *podcasts*. Estas ferramentas serão alvo de maior atenção na terceira parte deste trabalho, observando-se aí quais as práticas dos atuais PB. Claro que, como afirmei anteriormente, para a aprendizagem efetiva se concretizar através da *Internet*, os alunos terão de ser letrados informacionalmente; só assim poderão beneficiar do ambiente digital de aprendizagem de forma produtiva. Para já, o que observamos são as muitas potencialidades impulsionadoras da *Internet* para a construção de conhecimento. Em contrapartida, é fundamental não esquecer que a esmagadora maioria dos atuais alunos consideram estas ferramentas sobretudo para uso social e lúdico, sem estarem conscientes do poder que têm entre mãos e que está a ser pouco rentabilizado por eles para a construção de conhecimento.

Parte II – O uso dos meios tecnológicos em algumas BE do Alentejo litoral e do Sotavento algarvio

1. Metodologia de análise adotada

Para estudar o papel das novas tecnologias e da *Internet* na ação da BE e do PB, optei por usar a metodologia da entrevista, comentando os dados obtidos, à luz da revisão da literatura crítica sobre aquele tópico.

Elaborei assim um conjunto de perguntas que constituíram o guião da entrevista aplicada a coordenadores interconcelhios da RBE e professores bibliotecários. A entrevista incidiu sobre os seguintes aspetos: a gestão da coleção, as novas tecnologias, o perfil e o papel do professor bibliotecário, bem como as exigências que a introdução do suporte digital acarreta para as BE. O respetivo guião encontra-se reproduzido em anexo.

As questões da entrevista foram formuladas de maneira clara e direta, tendo em conta o seu objetivo, e foram agrupadas num grau crescente de complexidade. Durante as entrevistas, para quase todas as questões, foi feita uma introdução ou foram aproveitados aspetos referidos nas respostas dadas para passar à questão seguinte. O guião da entrevista foi dado a conhecer previamente ao entrevistado para que este conhecesse o seu teor e assim pudesse estar mais à-vontade, fornecendo informações mais concretas e detalhadas sobre as questões colocadas. As perguntas do guião foram maioritariamente de carácter aberto (resposta livre) e outras semi-aberto (parte da resposta fixa e outra livre). A intenção foi permitir, desta forma, aos entrevistados que estes pudessem responder com ideias próprias, decorrentes da sua prática diária, às questões colocadas.

Quase todas as entrevistas foram realizadas nas bibliotecas onde trabalham os entrevistados, ambiente mais favorável e descontraído e facilitador à reflexão sobre questões como a organização do espaço da biblioteca e suas condições tecnológicas.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados, de modo a obter-se um registo do testemunho e o comentário às respostas/ informações dadas (Preece, Rogers e Sharp, 2002: 393). As entrevistas tiveram a duração média de quarenta e cinco minutos a uma hora.

Houve necessidade, durante as entrevistas, de alterar a ordem de algumas questões, tendo em conta as respostas dos entrevistados, para facilitar a introdução de nova questão, tornando-se a transição entre questões mais harmoniosa e menos rígida.

Escolheu-se como público-alvo desta entrevista cinco professores bibliotecários e dois coordenadores interconcelhios da RBE. Os professores bibliotecários foram, inicialmente, quatro: dois da região do Alentejo e dois do Algarve. Surgiu, porém, a possibilidade de entrevistar um terceiro PB da região do Alentejo, porque este apresenta uma experiência interessante quanto à animação digital da coleção. Os PB do Alentejo exercem a sua função nas escolas-sede dos agrupamentos ou escolas não agrupadas a que pertencem. As escolas situam-se em Alvalade-Sado (concelho de Santiago do Cacém), Odemira (Escola Secundária Dr. Manuel Candeias Gonçalves) e Santiago do Cacém (Escola Secundária Manuel da Fonseca). Os professores destas escolas foram sugeridos pela coordenadora interconcelhia, Maria José Palmeira, que também foi entrevistada.

Quanto à região do Algarve, entendeu-se que seria interessante dar uma visão, mesmo que parcelar, da realidade desta região. As professoras bibliotecárias entrevistadas são da zona de Portimão: uma de uma escola da cidade, Escola D. Martinho Castelo Branco, e outra da periferia, Escola EB 2,3 Júdice de Fialho. Dos quatro coordenadores interconcelhios da RBE do Algarve, entrevistou-se Paulo Izidoro, conhecedor da realidade escolar algarvia, para além de grande entusiasta do digital.

Finalmente, optei apenas por identificar, no decurso deste meu trabalho, os nomes dos dois coordenadores interconcelhios. Quanto aos professores bibliotecários, estes serão identificados por letras (de A a E) para manter o anonimato e assim evitar possíveis constrangimentos relativos às respostas fornecidas.

A informação recolhida nas entrevistas será objeto de comentário à luz da revisão da literatura crítica. Pretende-se confrontar a realidade existente com a ação que está preconizada ou esperada que as bibliotecas desenvolvam a médio prazo, de acordo com o programa da RBE.

2. A política de desenvolvimento da coleção

Foram colocadas duas questões preliminares aos professores bibliotecários e coordenadores interconcelhios da RBE entrevistados. A primeira, se seguiam na sua biblioteca o documento *Política de Desenvolvimento da Coleção* (PDC) e, decorrente

desta, qual a aposta que faziam para a sua biblioteca (e mediateca), entre o papel e o digital. Importa esclarecer que as linhas orientadoras para a elaboração da PCD foram publicadas pela RBE, em maio de 2011, e constituem-se como modelo para a construção e desenvolvimento de qualquer biblioteca escolar. Para a presente discussão, é ainda importante precisar que coleção é “o conjunto de recursos documentais da biblioteca escolar, em diferentes suportes (livro, não livro e documentação em linha), geridos por esta e de acesso local ou remoto” (MEC, 2011b: 1). A construção desta política deverá ter em atenção a missão e os objetivos da BE e assegurar a continuidade dos projetos em curso na escola. Não obstante estes aspetos, a PDC é um documento aberto que poderá sofrer alterações durante o período de vigência anual em função das “reais necessidades e interesses da comunidade educativa” (*idem*: 1). O documento deve ser aprovado em Conselho Pedagógico e constar do Regulamento Interno da escola.

De acordo com a publicação *Política de Gestão da Coleção. Linhas Orientadoras para a Política de Constituição e Desenvolvimento da Coleção* (MEC, 2011b), a PDC deve respeitar um plano de ação que permita:

1. cumprir a missão e os objetivos da biblioteca escolar, partindo dos princípios universais definidos;
2. cumprir os objetivos adequados às características específicas da comunidade de utilizadores da(s) biblioteca(s) escolar(es) do agrupamento;
3. apoiar a gestão de biblioteca e definir os instrumentos que suportam a linha de ação do professor coordenador e sua equipa na tomada de decisões;
4. avaliar as necessidades dos utilizadores e perspetivar as formas de acesso e de utilização da informação;
5. informar sobre a linha orientadora subjacente à constituição/ desenvolvimento da coleção;
6. operacionalizar o orçamento a afetar à biblioteca (MEC, 2011b: 2).

A política de desenvolvimento da coleção permite, desta forma, definir um rumo para a biblioteca, tendo por base um conjunto de fatores que possibilitarão ao professor bibliotecário e à sua equipa planear o futuro da biblioteca em termos de coleção. De acordo com os fatores acima citados, o documento da RBE determina também critérios gerais aos quais a política documental deverá obedecer, nomeadamente: i) o envolvimento das estruturas pedagógicas e de gestão da escola/ agrupamento; ii) a observância dos documentos operativos da escola e do MEC (projetos educativo e curricular de escola, bem como a demais legislação em vigor); iii) a atribuição de responsabilidade de execução do

documento, bem como a decisão sobre a seleção e aquisição do fundo documental; iv) o estabelecimento de prioridades com vista a desenvolver uma coleção equilibrada e coerente; v) o desenvolvimento da cooperação e da partilha com outras entidades, como bibliotecas municipais e escolares, autarquias e associações locais, para garantir um trabalho de e em rede com vista à renovação regular de documentos e gestão partilhada da coleção (MEC, 2011b).

Face ao exposto, a existência de uma política de desenvolvimento da coleção informa e protege a BE. Informa sobre a dinâmica da biblioteca e as suas prioridades e protege-a, pois estabelece um conjunto de critérios de ação quanto à avaliação e seleção de documentos, aos orçamentos a alocar, doações, desbaste, preservação documental, bem como a pressões de aquisição e de censura. A política de desenvolvimento documental deverá igualmente ter em conta os recursos digitais, pois isso define um rumo de orientação para a construção e desenvolvimento desta coleção. Para a construção da política, poder-se-á elaborar um documento complementar à política geral ou construir um documento único, integrando as duas vertentes: o papel e o digital.

Apresentados estes dados, passarei agora ao teor das entrevistas, em primeiro lugar dos dois coordenadores interconcelhios. Ambos partilharam experiências e caracterizaram caminhos, havendo pontos de contacto e outros complementares.

Maria José Palmeira, coordenadora dos concelhos de Sines, Santiago do Cacém, Grândola e Odemira, referiu que nem todas as BE que coordena têm uma política de desenvolvimento da coleção, mas que aqueles estão a desenvolver esforços para elaborarem o documento em questão. Enquanto coordenadora, está de resto a promover a construção do documento em parceria com os municípios, nomeadamente com as BM, o que possibilitará, futuramente, um trabalho de maior partilha e cooperação com as redes concelhias, que passa pelo empréstimo interbibliotecas e por uma gestão partilhada de recursos.

A aposta de desenvolvimento do fundo documental é, neste caso, sobretudo em papel. Porém, a coordenadora afirmou que deseja caminhar para uma maior aposta em material digital, nomeadamente livros, mas a falta de recursos financeiros (as escolas têm magros orçamentos para gerir) para adquirir os dispositivos de leitura, como os *e-readers*, constitui um obstáculo ainda difícil de transpor. No entanto, Maria José Palmeira indicou que existem formas de contornar esta contingência, como seja por exemplo o enriquecimento da coleção em suporte papel já existente com o preenchimento do campo UNIMARC 856, “Localização e Acesso Eletrónico”, no programa de catalogação *Porbase*.

Este campo permite a introdução de recursos eletrónicos para complementar a pesquisa, o que enriquece a coleção. Na sua ótica poderá ser introduzida uma hiperligação para vídeos ou artigos disponíveis em linha que complementem ou esclareçam aspetos de obras pesquisadas. Deste modo, quando o utilizador pesquisar no catálogo *online*, encontrará o recurso em suporte papel e também um caminho para um outro tipo de recurso. Tal situação poderá não apenas despertar a curiosidade pela leitura do livro, mas também explicar algum aspeto da obra ou mesmo aliciar para outro tipo de trabalho, como por exemplo a criação de material (vídeos, apresentações em *PowerPoint*, textos sobre a leitura de livros, entre outros). Desta forma, o utilizador da biblioteca passa de mero consumidor a prosumidor (consumidor e produtor de informação) real. Através desta estratégia, consegue-se o enriquecimento da coleção com recursos eletrónicos.

Para além desta solução, Maria José Palmeira costuma incentivar os professores bibliotecários que coordena a enriquecerem a coleção com recursos eletrónicos, nomeadamente com sítios da *web*. Tais recursos são previamente validados por critérios claros e rigorosos que visam estabelecer a autoridade, a precisão, a atualidade da informação, entre outros aspetos. Cumpre-se assim a sugestão de Peggy Johnson segundo a qual selecionar recursos eletrónicos requer validação, segundo critérios como a importância do documento para os utilizadores, o sítio em que está alojado, a credibilidade científica do alojador, a data da consulta, tal como o *hardware* e o *software* necessários (1997: 89). Obviamente que a validação dos recursos digitais é demorada e exigente: o PB, ou a pessoa em quem ele delegue funções, terá de fazer pesquisas e consultas regulares quer para validar novos recursos, quer para confirmar se os recursos validados se mantêm disponíveis, tendo em conta a efemeridade/ instabilidade dos documentos em linha. Daí que me pareça que este trabalho de pesquisa e validação de recursos em linha deva ser feito em parceria com os professores das várias disciplinas, em trabalho de grupo e partilha, uma vez que cada um já conhecerá recursos que podem contribuir para a coleção da biblioteca. Este tipo de trabalho permite um maior envolvimento da comunidade educativa com a biblioteca escolar, conjugando esforços para a consecução da missão e objetivos da mesma.

As estratégias de enriquecimento da coleção seguem o objetivo traçado por John Budd e Bart Harloe para a BE (1997: 4), que consiste sobretudo no desenvolvimento de uma estratégia de gestão de conteúdos em vez da gestão da coleção. A gestão de conteúdos distingue-se da gestão da coleção, uma vez que, ao gerir conteúdos, o PB passa a ter, para além da vertente organizacional, uma função dita epistemológica. Isto é: o importante não

é dispor de muita informação, mas sim saber interpretá-la para depois poder orientar o utilizador com eficácia. Portanto, o PB passa a gerir ideias, para além de objetos físicos, o que é mais difícil e constitui mais um desafio no desempenho das suas funções. Além disso, a aposta não será tanto a de a biblioteca dispor de grandes coleções, mas a de proporcionar o acesso à informação existente. Ainda de acordo com aqueles autores (*idem*: 8), a interpretação ganha uma importância redobrada, sobretudo se se tiver em conta a proliferação de informação não só impressa, mas, agora, também e sobretudo digital. Complexifica-se esta situação com a produção digital, pois esta é maioritariamente construída com base em hipertextos, o que implica uma panóplia potencialmente infinita de ligações na *Internet*.

Quer isto dizer que o PB terá de compreender o conteúdo e as formas em que os recursos da sua biblioteca poderão ser usados. A indexação é fundamental para a gestão de conteúdos, pois promove um acesso mais profundo, bem como uma pesquisa mais direcionada. É claro que esta orientação acarreta novos desafios, pois dois indexadores certamente farão interpretações diferentes do mesmo conteúdo, o que porventura dará origem a palavras-chave diferentes associadas a um mesmo recurso. Neste sentido não posso deixar de seguir John Budd e Bart Harloe quando defendem que na era digital as bibliotecas se devem tornar “logical gateways” (*idem*: 4), ou seja, locais de acesso organizados para recursos locais e externos, baseados em três linhas orientadoras: i) o desenvolvimento de coleções e recursos nucleares de materiais de uso recorrente que se encontrem fisicamente em linha, e se considerem essenciais para a comunidade de utilizadores; ii) a partilha de recursos para que o desenvolvimento cooperativo da coleção se torne uma realidade, tendo em conta as potencialidades da *Internet*; iii) a redução de custos para os empréstimos interbibliotecas.

Aliás, e recuperando as palavras da coordenadora dos concelhos de Sines, Santiago do Cacém, Grândola e Odemira, Maria José Palmeira, a alocação de recursos eletrónicos à coleção existente contribuirá para o enriquecimento da coleção. Com efeito, concentrar-se no conteúdo não implica necessariamente que se ignore a coleção física; pelo contrário, tal atitude permite que o utilizador ganhe consciência que o suporte físico modela o conteúdo e por consequência a receção. Por isso, há que saber conjugar o acesso ao impresso com o digital e fazer ajustes na catalogação para manter esse mesmo acesso e uso. Desta forma se fará uma correta gestão da informação e o utilizador ganhará efetivamente com esta prática.

É uma verdade incontestada que a informação assume uma importância crucial na nossa era. Cada vez mais a informação é rápida, acessível a todos, capaz de captar a atenção e apelar à participação. Torna-se então premente criar um sistema de informação que dê resposta a estes factores, de modo a tornar a BE uma estrutura participada e mobilizadora da comunidade que a envolve. Por isso, entendo por política de gestão da informação toda a produção e circulação de informação, bem como a preparação estratégica da BE, de modo a responder de forma eficaz aos desafios que lhe são colocados. Para que a gestão da informação seja bem sucedida, esta exige, como seria de esperar, planeamento, organização e controlo, tendo em conta a sua envolvência, as partes interessadas (*stakeholders*), a tecnologia à sua disposição, os produtos e os serviços (Zorrinho, 1991: 89).

Não ao acaso, Maria José Palmeira propõe a disponibilizar de PDF na *web* (no respeito dos direitos de autor, naturalmente) como forma de enriquecer a coleção, pois os dispositivos de leitura autónoma (*e-readers*) ainda são muito caros. Com este exemplo se vê que a sua prioridade e a dos professores bibliotecários por si coordenados passa pelo aumento dos utilizadores reais e pela utilização do catálogo *online*, trabalho que contribui para uma difusão mais alargada da informação disponível na BE.

Paulo Izidoro, coordenador interconcelhio de Albufeira, Olhão, Vila Real de Santo António, Castro Marim e Alcoutim, tem, por seu lado, uma visão muito precisa sobre a gestão da coleção, confirmando que o trabalho desenvolvido deve ser realizado por redes concelhias e que o que existe de política para as BE são apenas linhas orientadoras. No seu entender, não é ao nível de cada BE que se deve pôr a questão da gestão da coleção. Se é suficiente para um município ter uma PDC, não o é para uma escola, porque esta não tem capacidade de gestão de orçamento. Tendo em conta as várias dificuldades sentidas nos últimos anos na gestão escolar, a BE, infelizmente, é sempre uma das primeiras estruturas a sofrer cortes. Segundo este coordenador, qualquer PDC está assim sujeita às alterações das políticas educativas e curriculares, pelo que optou por definir linhas orientadoras que consagram investimentos e métodos a adotar.

Ainda assim, o documento construído é um manual de procedimentos para as BE concelhias terem uma estrutura normalizada e geral. Por isso, com a agregação de escolas em mega-agrupamentos não existem problemas de maior para as bibliotecas, uma vez que há uma base comum de operações. No caso da rede de BE coordenada por Paulo Izidoro, a PDC constitui uma estratégia a aplicar a um conjunto de concelhos, estando estes numa fase mais avançada de articulação do que os coordenados por Maria José Palmeira. Paulo

Izidoro não deixou de insistir que as linhas orientadoras da *sua* PDC são genéricas o suficiente para permitirem uma ação comum, mas também as adaptações necessárias para a realidade local de cada escola. Rentabilizam-se, assim, recursos e conhecimentos dos envolvidos.

Nos concelhos coordenados por Paulo Izidoro, a aposta maior das BE vai mais no sentido do suporte em papel, embora não se menospreze o digital. Pode dizer-se que as BE dos concelhos referidos do Algarve se encontram na fase de motivação para o uso do digital. Daí que, quando há concursos de leitura, um dos livros da lista é sempre digital. Paulo Izidoro reconheceu, no entanto, que a adesão à leitura em suporte digital é escassa, pois os professores bibliotecários verificam que não é tão interessante do ponto de vista dos leitores. Na sua ótica, no momento atual, a aposta no digital está a ser mais interessante para as BE, que veem nisso uma forma de rentabilizar custos, do que para os leitores. Tal realidade poder-se-á explicar por estudos realizados em Portugal, objeto de referência mais adiante nesta tese: tais estudos ilustram o facto de os alunos encararem o digital e o que lhe está associado apenas como forma de entretenimento, enquanto a leitura de livros impressos, para muitos, está mais associada a trabalho e não a lazer/ entretenimento.

Assim se explica que o investimento atual na rede concelhia de Albufeira, Olhão, Castro Marim e Alcoutim seja sobretudo no material impresso. Segundo o seu coordenador, o objetivo destes concelhos é que, num período de 5 a 10 anos, as BE já tenham alguns livros digitais. Objetivo limitado, é o mínimo que se pode dizer, dado o avanço avassalador do digital entre a oferta disponível no mercado, que afasta a escola de parte desse fluxo por razões estritamente financeiras.

À semelhança da outra coordenadora entrevistada, Paulo Izidoro frisou que a aposta em livros digitais não é ainda uma realidade, uma vez que os dispositivos autónomos de leitura, os *e-readers*, são dispendiosos, não havendo também por isso procura de livros digitais por parte dos alunos. Estes ainda não gostam muito de ler em formato de computador e como não há os tais dispositivos de leitura, os leitores acabam por apostar na impressão do material, o que constitui uma opção financeiramente onerosa para as BE. Acresce ainda o problema da compra dos documentos digitais que implicam o uso de cartões de crédito das escolas e o pagamento oneroso de direitos de autor que têm de ser respeitados. Como compensação, investe-se nos livros gratuitos, que, infelizmente, são ainda muito poucos. A pesquisa realizada na sua rede concelhia de BE resultou apenas na identificação de 105 livros escritos em português desde 1905 e migrados para o formato digital.

Em síntese, do depoimento destes dois coordenadores interconcelhios, retira-se a conclusão de que, apesar de inúmeros obstáculos, ambos seguem o caminho do investimento progressivo nos documentos digitais e que encontraram, dentro das sinergias dos concelhos que coordenam, os meios para ir incorporando o material digital nas BE. Consequentemente, vão transformando o modo de ação dos professores bibliotecários, o que irá facilitar a mudança de paradigma no seu trabalho, de uma gestão de coleções para uma gestão equilibrada de conteúdos, aliando o formato em papel ao digital. Walt Crawford e Michael Gorman, citados por John Budd e Bart Harloe, designam esta ação de equilíbrio como “o uso inteligente da tecnologia” (1997: 18). Tal opção consiste em procurar respostas para os problemas, ao invés de procurar aplicações informáticas interessantes; pesar os custos em termos de eficiência, benefícios e impacto do serviço de alguma inovação introduzida; repensar o serviço ou o trabalho prestado que está a ser automatizado em vez de automatizar o que já existe (*idem*: 18-19).

Feita a síntese destas duas entrevistas, avanço agora para o testemunho de alguns professores bibliotecários, cujo teor coincide em parte com as declarações dos dois coordenadores interconcelhios, no que à gestão da coleção diz respeito.

Todos os professores bibliotecários (do Alentejo e do Algarve), confirmaram que a sua BE tem uma PDC ou que existem linhas orientadoras para o desenvolvimento do fundo documental. As respostas a ambas as questões mostram que existe um documento que norteia a ação das bibliotecas. Para além disto, todos foram unânimes em afirmar que a aposta atual é ainda no formato papel. Diferenciam-se de biblioteca para biblioteca as estratégias para aquisição de material, pelo que farei uma referência individual a cada um dos casos, para que se possa ilustrar a diversidade da realidade em estudo.

O professor A afirmou que existe um documento de PDC, que foi construído há cerca de dois anos, mas que nunca foi apresentado em Conselho Pedagógico. Os dois PB que redigiram o documento tinham como objetivo principal envolver a direção da escola, sobretudo no sentido da afetação de um orçamento anual para as bibliotecas do agrupamento. Perante a recusa do diretor em alocar verbas para o aumento e a renovação do fundo documental, entenderam as PB não apresentar o documento no órgão mencionado. Contudo, o professor A indicou que o documento está em uso nas bibliotecas do agrupamento, apesar de não ter sido aprovado em Conselho Pedagógico. Por isso, quando há verbas para gastar, resultantes de atividades realizadas pelos alunos que revertem para a BE ou que são desenvolvidas pela BE, essas quantias são gastas de acordo com o que está definido na PDC daquela escola. Assim sendo, a aquisição (atualização e/

ou renovação) quase nula do material livro ou não-livro é feita com base nesta condicionante. O PB em questão realçou que, no presente ano, obteve, por parte do órgão de gestão, apenas verba suficiente para a assinatura anual de uma revista. O pouco material adquirido para o fundo documental foi com o dinheiro do PNL, que tem regras muito específicas e que este ano também sofreu um corte orçamental significativo. O que compraram em 2011-2012 foi sobretudo impresso, além de algumas aquisições em CD-ROM.

O PB referiu igualmente que na biblioteca da escola-sede foi notada falta de material não-livro e que o órgão de gestão foi bastante renitente em permitir a aquisição deste tipo de fundo documental, esclarecendo que facultaria somente verba para material livro. A reação desta estrutura reforça a ideia de que o formato digital ainda é olhado com desconfiança por alguns dirigentes nas escolas, alinhando com a perspetiva segundo a qual o digital serve exclusivamente para diversão e não contribui para a aprendizagem efetiva dos alunos. Na política adotada por esta escola, os PB tentaram o equilíbrio entre o impresso e o digital, de acordo com a *Política de Gestão da Coleção*, onde se afirma que a coleção da BE “deve caminhar no sentido da coexistência do impresso e do digital” (MEC, 2011a: 3). Para tentar de alguma forma colmatar a dificuldade de aquisição de fundo documental variado e mais atual, recorre-se ao empréstimo interbibliotecas entre as BE do agrupamento, do concelho e BM. Esclareceu, ainda, este professor que a partilha da coleção é uma realidade fomentada quer pelas escolas, quer pela BM, o que viabiliza o conhecimento e a divulgação da mesma.

O professor bibliotecário B referiu que existem linhas orientadoras e que estas são apenas internas à BE. Deduz-se, por isso, que também não estão aprovadas pelo órgão competente. Este PB reconheceu a importância da existência de um documento mais formalizado, mas como estão em fase de constituir um mega-agrupamento, a redação da PDC estará, no futuro, a cargo de uma equipa de professores bibliotecários que se juntarão com outros docentes das escolas que venham a integrar a estrutura escolar.

Quanto ao desenvolvimento documental, nesta escola, continua a apostar-se no formato papel, sobretudo no campo da literatura, que é a área mais requisitada. O professor afirma que, durante algum tempo, se privilegiou também a área das ciências e da geografia. Contudo, nestes domínios há material que fica rapidamente obsoleto, tendo em conta as inovações científicas ou as alterações geopolíticas, pelo que se tem apostado na seleção e validação de alguns sítios em linha para responder às solicitações dos alunos. Acrescentam-se outras estratégias para, apesar de tudo, se enriquecer a coleção da BE,

aliando o papel e o digital. Os livros digitais a que se consegue ter acesso, desde que se respeitem os direitos de autor, são disponibilizados no blogue da BE e são geralmente em formato PDF. Estes livros surgem por via de sítios institucionais como o Centro Virtual Camões, o PNL, ou blogues de outras bibliotecas. Esta professora, à semelhança da anterior, destacou os fundos facultados às escolas pelo PNL que têm ajudado na aquisição de livros para o fundo documental. Acrescentou que a BM tem sido uma boa parceira, sobretudo no empréstimo interbibliotecas.

Vejamos outro caso. O professor *C* indicou que a BE tem uma PDC formalizada. Referiu que o orçamento a atribuir anualmente à BE não é fixo e resulta das receitas da papelaria escolar. Não tem, por isso, dificuldades de aquisição de material para a biblioteca. Aliás, a direção da escola reconhece a importância da BE e, como tal, sempre que há pedidos de aquisição, estes são geralmente atendidos. A aposta é também ainda muito centrada no formato papel, contudo existe um fundo documental de CD e DVD assinalável, que continua a aumentar, até por sugestão dos alunos que, reconheceu, pedem cada vez mais o material não-livro. Frisou que contribui para isto o facto de os DVD poderem ser requisitados, ao contrário do que acontece em algumas bibliotecas. Além disso, os utilizadores também sugerem aquisições em formato papel. Tal como noutras bibliotecas escolares, a BE ainda não dispõe de nenhum *e-book* na coleção física, mas considera isso uma prioridade para o próximo ano letivo.

O professor *D* referiu que a mediateca não tem uma PDC formalizada em documento, e que o orçamento para aquisição de fundo documental resulta das receitas da papelaria escolar⁹. Por esta razão, este PB tem disposto de valor monetário considerável para o fundo documental da sua biblioteca. Na aquisição e renovação, tem apostado muito no formato papel, sobretudo na área da literatura, à semelhança do que afirmaram outros entrevistados. Destaca que também investem em filmes e documentários, mas não em música, pois verificou que os alunos têm acesso fácil a este material pelos seus próprios meios. Ainda relativamente ao mesmo tópico, este PB frisou que a mediateca dispõe de vários documentários em formato VHS, e que, uma vez que dispõe de um estúdio de gravação na mediateca, consegue, a pedido dos professores, converter esses documentários para DVD e editá-los, segundo a validação e as instruções dos respetivos docentes.

⁹ As receitas provêm da “aplicação de eventuais lucros de gestão dos serviços de papelaria escolar, nomeadamente através de: aquisição de livros e *software* educativo para renovação e actualização das bibliotecas e centros de recursos”, de acordo com a alínea b, artigo 10.º, do Despacho n.º 18987/ 2009, de 17 de agosto (2009: 33426).

Declarou que é uma maneira de manter o acesso à coleção existente e uso da mesma, sem que seja necessário recorrer a outros meios eletrônicos disponíveis em linha.

Conclui-se que este PB põe em prática o que já anteriormente foi referido por Walt Crawford e Michael Gorman (1997): o uso inteligente (embora financeiramente condicionadíssimo) da tecnologia. Investe, por isso, noutras áreas do fundo documental mais deficitárias. O investimento no aumento do fundo documental é feito primeiramente através da auscultação dos delegados dos grupos disciplinares e dos coordenadores dos departamentos curriculares, aos quais é pedido que avaliem a coleção existente. Depois, e também mediante as sugestões dos alunos, este PB procede à aquisição de mais material. No caso específico da música que existe fisicamente na mediateca, promove-a através da disponibilização de uma amostra de faixas no sítio em linha. Acrescenta, relativamente a este assunto, que deixou de ser prioritária a aquisição de música, pois reconheceu que os alunos têm acesso a partir de *sites* como o *YouTube* e por isso tornou-se um investimento não essencial para a mediateca¹⁰. Deste modo, optou por enriquecer a coleção da mediateca com vídeos temáticos realizados pelos alunos em diferentes disciplinas, o que favorece a divulgação do património da escola e da mediateca, um recurso utilizável, e também uma forma de promoção e de exemplo para os atuais alunos. Apesar de ter assento no Conselho Pedagógico, tem sido muito difícil a este PB impor qualquer tipo de agenda neste órgão. Se se reconhece a prioridade da atualização do fundo documental, o mesmo não acontece com a mediateca. A razão deve-se certamente à falta de visão das potencialidades da mediateca no sucesso educativo e na promoção da cidadania.

Relativamente ao professor *E*, repete-se o quadro já antes enunciado: o que existe em termos de PDC são apenas linhas orientadoras e não um documento formalizado. A BE é uma estrutura reconhecida pelo órgão de gestão, embora sem atribuição de verbas por parte da escola. Em compensação a PB tem rentabilizado a verba oriunda do PNL e do seu projeto *A Ler+* a que a escola aderiu há cerca de três anos. Só assim se tem conseguido adquirir material para atualização da coleção. A aposta tem sido sobretudo no formato papel, à semelhança do que os restantes professores entrevistados testemunharam e pelas mesmas razões. Para a aquisição, é feita a auscultação dos pares e dos alunos. Tendo em conta o contexto mais rural deste agrupamento, a opção, tal como referiu a coordenadora interconcelhia, tem sido a de aumentar o número de utilizadores presenciais. Segundo esta professora, o formato digital surge sobretudo para o domínio da música, CD-ROM

¹⁰ Esta opção tem o problema de não se contribuir para a educação musical dos alunos que assim ficam entregues ao que já conhecem.

educativos, para além do desenvolvimento de competências informáticas em trabalho colaborativo com a disciplina de TIC.

Da análise dos testemunhos apresentados posso facilmente concluir que há um longo caminho a percorrer quanto à dinamização do suporte digital nas BE, sobretudo no que concerne à leitura em suporte digital. É evidente que a distância que separa as bibliotecas deste último tipo de recursos é fundamentalmente de ordem financeira. A aquisição de dispositivos autónomos de leitura e de livros digitais é uma realidade ainda um pouco distante, tendo em conta dois fatores nada despiciendos: a política atual de austeridade e cortes orçamentais na educação e na cultura e as hesitações das estruturas responsáveis das escolas no reconhecimento da BE e destes recursos em particular.

Em contraste, destaca-se o trabalho meritório e empenhado de coordenadores e professores bibliotecários para conseguirem alcançar e pôr em prática a visão e a missão da biblioteca escolar, optando por percursos e estratégias que tentam reduzir a distância entre o digital e o utilizador da BE.

3. Os catálogos das bibliotecas

A terceira questão colocada aos professores entrevistados foi se as BE dispunham de catálogo em linha e quais as vantagens ou desvantagens daí advindas.

Estou em crer que as bibliotecas devem dispor de um catálogo, de preferência, em linha, pois isso torna-as portais de acesso à informação, para voltar a citar Budd e Harloe (1997: 4). Os catálogos constituem o inventário do fundo documental da BE, físico e em acesso remoto. Organizam o conhecimento, tendo em conta a profusão de publicações/recursos da biblioteca, e permitem conhecer o material que aí existe. Tendo em conta que o aumento de publicações é exponencial, o catálogo passou “de [uma] simples função de depósito para uma ferramenta arrojada de uso da recuperação de informações” (Sousa e Fujita, 2012: 62). Assim, o catálogo informa e direciona o utilizador para a localização do documento pesquisado, esteja ele na estante da biblioteca ou disponível em linha.

Com o aparecimento e desenvolvimento das ferramentas tecnológicas e da *Internet*, sentiu-se a necessidade e a urgência de converter os catálogos manuais em digitais, o que possibilita aos utilizadores a pesquisa em linha, de forma mais rápida e a qualquer hora.

O formato UNIMARC, variação de MARC, permitiu catalogar todos os materiais do fundo documental e proporcionou a melhoria da eficácia da pesquisa e poupança de

tempo não apenas ao utilizador mas também ao próprio professor bibliotecário, pois tudo fica mais automatizado. Os catálogos em linha, ou OPAC, vieram disponibilizar toda a informação catalogada pela BE a um maior número de utilizadores, uma vez que, desta forma estes podem pesquisar a partir de casa ou de qualquer outro local, desde que tenham acesso à *Internet*. Os OPAC são ferramentas tecnológicas que auxiliam o trabalho do PB e da sua equipa, porque através deles é possível fazer consultas, empréstimos (individuais e interbibliotecas), processamento técnico e recuperação de informação. Acresce a estas funções a possibilidade de pesquisar por indicadores booleanos: autor, título e assunto (*idem*: 65). Os OPAC permitem, contrariamente à tradicional ficha catalográfica, a análise e descrição da forma e do conteúdo do documento, o que otimiza o tratamento da informação e poupa tempo ao PB e ao próprio utilizador que fica logo a saber de que *item* se trata. Porém, para que o catálogo se torne uma ferramenta verdadeiramente produtiva, caberá ao PB e à sua equipa estabelecerem prioridades relativamente ao catálogo.

Um dos aspetos a ter em conta pelo PB na construção e atualização do catálogo é que a pesquisa deixa de ser, maioritariamente, local para passar a uma esfera mais global: o catálogo pode ser consultado de qualquer ponto, sem que seja necessário recorrer, fisicamente, à biblioteca. Portanto, os utilizadores podem consultá-lo a partir de casa de forma autónoma e, dependendo das ferramentas do OPAC disponíveis, podem obter informações sobre o recurso que procuram: nomeadamente se o documento procurado existe naquela ou noutra BE, se aquele pode sair em empréstimo domiciliário, se está disponível para ser requisitado ou se existem outros recursos (eletrónicos ou não) que complementam a pesquisa inicial. Ora, para que isto aconteça, a indexação adquire uma nova importância e torna-se premente que a biblioteca a faça. Como já referi, a indexação permite orientar os utilizadores na seleção da informação obtida. Se a indexação for uma realidade no catálogo, então este torna-se uma ferramenta confiável através do qual se armazena, pesquisa e recupera informação pertinente para o utilizador (Sousa e Fujita, 2012).

Neste contexto, até a própria equipa da BE se torna utilizadora remota de outras bibliotecas, pois quando pesquisa e acede a informação para disponibilizar, estabelece *links* para outras bibliotecas. Torna-se possível recorrer também ao blogue ou ao sítio da biblioteca/mediateca para criar pequenas bibliotecas virtuais (com vídeos, ligações para outras bibliotecas, fichas de apoio curricular, entre outros), nas quais se disponibilizam recursos que os utilizadores poderão usar; esta é outra estratégia que discutirei mais adiante.

É incontornável reconhecer que as bibliotecas escolares enfrentam a expansão das fontes de informação, sobretudo em suporte digital, tendo por consequência o aumento exponencial de conhecimento disponível. Esta expansão bibliográfica constitui um desafio para todos, mais ainda em ambiente escolar, pois os alunos terão de adquirir competências que lhes permitam pesquisar e selecionar a informação pertinente e fidedigna que sirva os seus objetivos de estudo. Andrew Keen (2007) refere que o anonimato e a falta de intermediários especializados na *Internet* são sérios entraves à construção da literacia digital. Na ausência de especialistas que confirmem veracidade ao conteúdo publicado, os utilizadores ficam vulneráveis à corrupção das informações que estão na *Internet* e ao caos deste *medium* democratizado. Aquele autor considera a *web 2.0* trivial, corrupta, duvidosa e um aglomerado pouco claro de informação. O verdadeiro desafio deste sistema livre, a *web 2.0*, é poder lê-lo criticamente, não acreditando em toda a informação encontrada. O trabalho do PB passa também pela ordenação deste caos e conceção de estratégias de credibilização da informação.

Por outro lado, ao tornar o catálogo digital, o PB inicia, de alguma forma, a criação de uma biblioteca digital, enfrentando outros desafios. Ao procurar o catálogo em linha, o utilizador espera que a pesquisa lhe dê acesso exatamente ao que procura, porque assim suprime ainda mais depressa a necessidade que o levou inicialmente à pesquisa. Claro que os motores de busca estão rapidamente a suplantam os catálogos *online*, assumindo eles a função de catálogos gigantescos de informação, através dos quais tudo ou quase tudo se poderá encontrar e, mais importante ainda, a tudo se poderá aceder. Contudo, os alunos terão de desenvolver uma consciência crítica relativamente aos resultados da sua pesquisa, pois há interesses económicos subjacentes aos diversos motores de busca que tentam levar os utilizadores para direções específicas de acordo com critérios que o utilizador desconhece ou de que não se apercebe, como por exemplo a *Google* (Bruce e Leander, 1997). Os motores de busca dão-nos numerosos resultados de pesquisa, mas muito díspares quanto à qualidade. O segredo para o sucesso reside em estarmos munidos de ferramentas capazes e eficazes para encontrar o que realmente é necessário e pertinente numa pesquisa específica. Desta forma, espera-se que o catálogo da BE tenha o selo de garantia de quem o gere e enriquece e, por isso, seja um auxílio para o utilizador.

Neste sentido, a RBE, no documento *Programa para a Criação de Catálogos Coletivos* (2011b), reconhece a importância dos catálogos em linha e incentiva as bibliotecas da rede a pô-los em prática. Compreendendo que a catalogação e atualização constante do catálogo são exigentes e acrescenta trabalho ao PB e à sua equipa, o incentivo

passa pela sugestão de que as bibliotecas estabeleçam parcerias com estruturas como autarquias, bibliotecas municipais ou outras entidades locais e regionais (MEC, 2011b: 2), o que torna possível a criação de catálogos coletivos, por exemplo, de âmbito municipal ou intermunicipal.

Maria José Palmeira declarou que em termos de redes concelhias em funcionamento, no território que coordena, o único concelho que tem catálogo municipal é o de Grândola. O município tem sido muito recetivo a parcerias e afirmou-se como entidade pioneira nesta zona do Alentejo. Por isso, no sítio em linha do Agrupamento Vertical de Escolas de Grândola, existe um portal coletivo que permite fazer pesquisas individuais ou de grupo por todas as bibliotecas do concelho. Nesse sítio, podemos até encontrar todo o protocolo relativo à criação do catálogo de rede concelhia, bem como o regulamento do mesmo. Este encontra-se disponível para a comunidade educativa e o acesso é direto e feito a partir de casa. Este protocolo abrange todas as BE das escolas agrupadas e não agrupadas da vila de Grândola. No entanto, o documento deixa em aberto a possibilidade de outras BE deste concelho integrarem o projeto, o que é bastante positivo e enriquecedor para os utilizadores. O protocolo contempla também outros aspetos como a articulação de atividades com as escolas a partir da criação de um plano anual de atividades conjunto; a partilha de experiências no âmbito da gestão e dinamização de bibliotecas; a coordenação da política de aquisições; a dinamização de empréstimos interbibliotecas; uma maior ligação entre as escolas do concelho; um trabalho de parceria para a atualização do catálogo em linha. Todo este trabalho é gerido de forma partilhada por representantes da Câmara Municipal de Grândola, da BM e das BE, que reúnem periodicamente para aferir a consecução e desenvolvimento deste projeto.

O sítio da rede de bibliotecas escolares do concelho de Grândola apresenta ao utilizador várias possibilidades de pesquisa para poder auxiliá-lo durante este processo: pesquisa simplificada, orientada, avançada e por termos. Numa tentativa de apoio à distância ao utilizador, há ainda sugestões orientadoras da pesquisa e uma lista de abreviaturas. Assim, pretende-se que o utilizador se oriente de acordo com as suas pesquisas e interesses. Quanto ao empréstimo interbibliotecas, o utilizador vai diretamente às escolas solicitar o que procura. Considero que idealmente o utilizador não tivesse de se deslocar, que a biblioteca proporcionasse esse serviço, contudo esta alternativa constitui já avanço relativamente a outros municípios. Portanto, o exemplo de Grândola, que conjuntamente com as suas escolas desenvolveu um projeto de catálogo municipal, vai ao

encontro do que é sugerido pela RBE no documento supracitado e, claro está, o utilizador é beneficiado com este protocolo.

Em causa estão dois tipos diferentes de catálogo pertencentes a entidades geograficamente próximas, mas que nem sempre convergem num esforço comum: o da escola, apoiado pela RBE, que disponibiliza um servidor onde é alojado o catálogo da biblioteca, e o das redes concelhias que proporciona esse serviço através de servidor próprio ou alugado. De modo geral, há muitas BE já têm os catálogos *online* na RBE, se bem que, como reconheceu Maria José Palmeira, estejam um pouco desatualizados. Afinal de contas, a atualização é feita pelo PB ou por alguém da sua equipa, tratando-se de uma ação exigente que consome bastante tempo e dedicação aos profissionais que dela se ocupam. Por aqui também se confirma o teor do *Programa para a Criação de Catálogos Coletivos* da RBE referido acima (2011b: 2), já que as parcerias locais e/ ou regionais podem justamente minimizar os constrangimentos causados pela constante necessidade de atualização do catálogo.

A entrevista a Maria José Palmeira ilustra bem as assimetrias no que diz respeito à constituição de catálogos *online* e, em compensação, no que diz respeito às sinergias criadas entre as BE e organismos como as BM. No caso do concelho de Odemira, a maioria das BE tem o catálogo disponível em linha e os contactos desenvolvidos com este município, até à data de entrevista (julho de 2012), são prometedores quanto à preparação de um catálogo concelhio. Em contraponto, na zona coordenada Maria José Palmeira existe uma biblioteca sem *software* normalizado de catalogação, o que dificulta e impossibilita mesmo a disponibilização *online* do respetivo catálogo. Neste caso, o utilizador tem de se deslocar fisicamente à biblioteca e descobrir os seus recursos. Para atenuar esta situação, a BE está a passar a informação que tem no livro de registos para um ficheiro de *Excel*, e assim facilitar a pesquisa. Pretende-se, deste modo, que a BE disponibilize um instrumento mais rápido e ágil que permita ao utilizador descobrir o que existe no fundo documental (livro e não-livro).

Depreendi do seu testemunho que a coordenadora interconcelhia reconhece como grandes vantagens do catálogo *online* a promoção da autonomia do utilizador, a rapidez da disponibilização da informação, a acessibilidade decorrente da pesquisa e a informação sobre a coleção da biblioteca. Referiu ainda o facto de o catálogo em linha permitir acompanhar e apoiar o utilizador na sua pesquisa, o que é muito importante para estimular a autonomia na consulta.

Vejamos agora o caso do coordenador interconcelhio Paulo Izidoro. Na sua área de intervenção todas as BE têm catálogo *online*, estão todas catalogadas e irão integrar, em 2013, as bases centrais concelhias. No caso dos concelhos do Guadiana (Vila Real de Santo António, Alcoutim e Castro Marim), os catálogos ficarão agrupados numa única base, pois são tão pequenos que não justificam uma base individual por concelho. É um processo que visa proporcionar aos utilizadores um maior campo de abrangência para as suas pesquisas. Findo este processo, estes concelhos, apesar de estarem a evoluir a ritmos diferentes, irão ter uma base que permite uma pesquisa central, única que abrange as BE e a BM. Derivam daqui benefícios claros para o utilizador, pois este fica a saber se existe o documento pretendido, onde se encontra e como pode aceder ao mesmo¹¹. O objetivo final do processo de criação de catálogos coletivos municipais é constituir uma base única para todo o concelho, bem como uma ficha de utilizador única, que facilitará a pesquisa, a recuperação de informação e o empréstimo.

Os dois coordenadores interconcelhios referiram nos seus testemunhos que, contrariamente ao que gostariam e desejariam, o empréstimo interbibliotecas é ainda uma realidade não instituída na prática. Ainda está por resolver a questão da deslocação do recurso físico da biblioteca de origem para a que o solicitou, embora já estejam a ser estudadas algumas possibilidades para o transporte dentro do município.

As entrevistas aos professores bibliotecários confirmaram que as BE a que pertencem têm catálogos *online*, com uma única exceção verificada no Alentejo. Os catálogos disponíveis servem, apenas e para já, para o utilizador conhecer a coleção disponível, pois na quase totalidade ainda não estão operacionais os módulos de empréstimo dos OPAC.

A PB A indicou que tem os catálogos das BE em linha, portanto informatizados, e que a catalogação tem sido feita pelos dois PB daquele agrupamento de escolas. Indicou que tinham previsto pôr em funcionamento o módulo de empréstimos na EB 2/ 3, mas devido a um problema com a base de dados dos alunos não foi possível concretizar esta iniciativa. Nas escolas do 1.º ciclo do seu concelho, concluiu-se que o trabalho a realizar iria ser demasiado, tendo em conta a afluência habitual das turmas à biblioteca. Uma vez

¹¹ Em Albufeira, por exemplo, a BM e as escolas do 1.º ciclo já estão na mesma base e as restantes escolas de diferentes ciclos vão ficar a aguardar numa base secundária à espera que o município termine o trabalho da base principal, relativamente ao registo de material das escolas do 1.º ciclo. Assim que tal trabalho estiver concluído, prevê-se que se juntem as duas bases no prazo de um ou dois anos. No município de Olhão, optou-se por ligar em rede, numa primeira fase, todas as escolas e posteriormente a BM. Em Vila Real de Santo António, Alcoutim e Castro Marim, a situação é análoga à anterior: primeiro as escolas e depois as BM.

que os dois PB do agrupamento circulam entre várias bibliotecas e não há uma funcionária na BE, todo o trabalho a desenvolver fica condicionado. Decidiram então dar prioridade à catalogação contínua do fundo documental e à formação de utilizadores, para que a consulta do catálogo fosse mais efetiva e célere. Considera este PB que é muito importante para os alunos saberem consultar o catálogo *online*, porque é uma ferramenta com a qual eles ficam capacitados e de que podem fazer uso nas escolas do agrupamento e na BM.

O professor *B* disse que tinha o catálogo disponível em linha, o que possibilitaria a consulta a partir de casa. Constata, porém, que isso não é uma realidade e que os utilizadores ainda estão muito dependentes do PB: os alunos preferem perguntar pela existência e localização do documento, ao invés de usarem o catálogo informatizado. Afinal, nas suas palavras, o catálogo serve os intuitos de uma pesquisa mais direcionada e não serve tanto para quando não se sabe concretamente o que se procura. Já a pesquisa física nas estantes apresenta vantagens porque dá a conhecer as existências físicas da BE. Além disso, realçou que no ano letivo 2011-2012 pôs em prática o módulo de empréstimos do OPAC¹², o que resultou em benefícios para os alunos e para a gestão do seu trabalho, porque tanto a requisição de livros como a recolha de evidências se tornou mais fácil e rápida. Criou mesmo um cartão de leitor em forma de separador, no qual se podem anotar as leituras dos alunos. Quando estes encherem o cartão, têm direito a um prémio, o que é uma forma simples de promover a leitura.

O entrevistado *C* afirmou que tem o catálogo *online* e pesquisável, contudo não está atualizado. A verdade é que quando a escola aderiu à RBE, em 2005, o fundo documental já era considerável e só nesse momento começaram a catalogá-lo através do programa *Porbase*. Acresce a isto o facto de a equipa da BE ter sido reduzida, no ano letivo passado, devido aos cortes orçamentais na educação. Este facto tornou inviável a atualização do catálogo em linha que, portanto, não reproduz as reais existências da coleção. Outro exemplo referido pelo mesmo PB dá-nos conta dos bloqueios constantes à existência de um catálogo *online*. É o caso da possibilidade de explorar o potencial do equipamento de gestão, nomeadamente o empréstimo domiciliário. O problema está, todavia, no facto de a base de dados dos alunos não ser compatível com o programa de gestão em uso na BE. A alternativa seria pois inserir uma a uma a identificação dos alunos nesse programa. Tal tarefa tornar-se-ia inoportuna para uma pessoa apenas, pelo que este PB desistiu por agora¹³. Estas situações são, sem dúvida, um entrave ao desenvolvimento da BE. Por isso,

¹² OPAC – catálogos informatizados em linha.

¹³ Esclareça-se que este PB apenas tem meio horário na BE, tendo em conta a legislação em vigor.

os utilizadores ainda se deslocam muito à BE e recorrem a quem lá está. A pesquisa no catálogo é feita pela funcionária ou pelo PB. Quando não se encontra o que se procura, a solução é consultar as estantes e assim conhecer o material existente na BE.

O quarto professor entrevistado, designado por *D*, disse que tinha uma listagem ordenada pela CDU, em PDF, consultável *online* e que serve como catálogo. Por uma questão de compatibilidade de *software* não foi ainda possível fazer a migração da informação sobre o fundo para o programa *Porbase*, utilizado pela rede. Optou, então, por ir introduzindo toda a informação no referido programa, até que esteja concluído, e numa fase mais adiantada disponibilizará a referida listagem aos utilizadores; essa foi a resposta que encontrou para dar a conhecer o fundo documental aos alunos, ainda que seja provisória. À semelhança de outros PB entrevistados, declarou que os alunos ainda não utilizam este recurso disponibilizado de forma autónoma e voluntária: continuam a recorrer muito a quem está na mediateca para encontrar aquilo que procuram, pois tal implica menos esforço e ao mesmo tempo garante que se consegue encontrar aquilo que se procura.

Um dado relevante que retive desta entrevista tem a ver com a natureza e alcance da pesquisa dos alunos. No entender deste PB, a pesquisa realizada pelos alunos é, ainda, muito básica pois eles ficam satisfeitos com os primeiros resultados que aparecem. O motor de busca *Google* ou o sítio *Wikipédia* são os preferidos, sem que depois consigam fazer uma triagem e validação subsequente da informação encontrada. Daí se depreende que o trabalho de apoio ao aluno na mediateca, relativamente à triagem e validação da informação, deve ser o foco de atenção na formação de utilizadores, o que naturalmente não dispensa a colaboração de todos os professores da escola. Deverá ser, pois, uma ação conjunta e sincronizada para que os utilizadores aprendam efetivamente e apliquem as competências informacionais entretanto desenvolvidas.

Quando questionado sobre a situação da rede concelhia, declarou que, infelizmente, a BM do seu concelho não tem mostrado interesse em trabalhar com as BE, o que inviabiliza a existência de um catálogo regional. Disse não entender a posição da BM que se fechou sobre si e que pouco se articula com as bibliotecas escolares. Ao contrário de outros concelhos próximos, onde estão a ser dados passos nessa direção ou onde já existe na prática uma confluência de esforços entre bibliotecas de natureza diversa, neste concelho ainda nem sequer se vislumbra tal hipótese, o que constitui uma perda para os utilizadores.

O último PB entrevistado (E) revelou que não tem nenhuma base de dados informatizada, apenas informação em suporte papel. Tal deve-se ao facto de se terem fundido duas bibliotecas do agrupamento (uma EB 2/ 3 e outra do 1.º ciclo) numa só, o que o obrigou a recatalogar todo o fundo documental. Está neste momento a construir um ficheiro informatizado em *Excel* para poder dar a conhecer o fundo da biblioteca aos alunos e assim tornar pesquisável a BE, ao mesmo tempo que aposta na formação inicial de utilizadores e no contacto direto com os coordenadores de departamento curricular, informando-os sobre a coleção existente. Reconhece que é uma situação preocupante, mas que, sem apoio da BM, nomeadamente do SABE, numa conjuntura de redução da equipa da biblioteca a professores com poucas horas, a BE onde trabalha poucos progressos pode fazer.

Com a exceção de um PB (D), nenhum dos restantes mencionou a questão da gestão de conteúdos, nem o enriquecimento da coleção com recursos eletrónicos, tal como foi referido pela coordenadora interconcelhia do Alentejo, o que permitiria desenvolver bibliotecas virtuais dentro da estrutura física. A biblioteca virtual traria benefícios aos alunos, uma vez que seria constituída por recursos devidamente validados. Tais orientações constituiriam uma forma de autonomizar os utilizadores, pois, para além de serem recursos utilizáveis, são exemplos de informação fidedigna e acessível em diversos *sites*. Estaríamos assim a desenvolver competências na pesquisa e utilização de informação, mas também no espírito crítico para avaliar o ciclo de vida da informação: o seu processo de criação, o seu público-alvo e os seus possíveis significados (Bruce e Leander, 1997: 757).

É claro que as bibliotecas escolares virtuais não excluem nem tiram público às instalações da biblioteca. Tal como afirmam Bertram Bruce e Kevin Leander (1997: 760), a BE deverá ser vista como um centro nevrálgico social, no qual se desenvolvem atividades variadíssimas como: ler livros, jornais e revistas; assistir a debates e conferências; assistir a aulas; ver filmes; ouvir música; jogar jogos de tabuleiro e em linha; consultar o *e-mail*; fazer pesquisas; realizar reuniões de trabalho, apresentar/ promover livros, autores, e espetáculos. Assim o PB tenha iniciativa e condições para concretizar todas estas atividades.

Constituindo uma boa ferramenta de trabalho, é indesmentível a necessidade de os alunos serem ensinados e incentivados, cada vez mais, a usarem o catálogo informatizado da BE. Esta é certamente uma estratégia prioritária a ser cultivada na formação de utilizadores. No fundo, “[a] school library would need to be accessible to all students, contain relevant and engaging content, and have the potential for assistive technology to

facilitate varying literacy levels” (Patterson *et al.*, 2010: 68). No fundo, ao dotar os alunos de competências de pesquisa, seleção e recuperação de informação, contribui-se para o desenvolvimento de cidadãos informados, capazes de fazer uso da informação da BE de forma consciente e crítica e, por isso, mais cientes e conhecedores de um mundo em constante transformação.

4. Os atuais utilizadores das bibliotecas escolares

A quarta questão abordada com os meus entrevistados centrou-se no perfil dos utilizadores da BE e a sua interação com a coleção da mesma.

Os atuais utilizadores da biblioteca são alunos que nasceram e cresceram rodeados de tecnologia digital: computadores, telemóveis, videojogos, câmaras de vídeo, *playstations*. São designados, por isso, como “nativos digitais” (Prensky, 2001). Estes são caracterizados por: i) estarem habituados a receber informação rapidamente; ii) gostarem de estar envolvidos em várias tarefas simultaneamente; iii) preferirem imagens a texto; iv) preferirem o acesso não-linear, hipertextual; v) funcionarem melhor quando *online*; e vi) preferirem jogos a trabalho sério (Prensky, 2001a: 2). Baseado nesta caracterização, estes utilizadores exigem, por isso, novas abordagens e estratégias de ensino para as quais muitos dos atuais professores não estão preparados/ formados. Genericamente, afirma-se que a geração dos “nativos digitais” compreende aqueles que nasceram após a década de 80 do século XX. Segundo Marc Prensky (2001a), as novas tecnologias são-no apenas para os “imigrantes digitais”, aqueles que, tendo nascido antes desta década, se tiveram de adaptar a estas tecnologias, alterando por isso atitudes e comportamentos. Para os “nativos digitais”, estas tecnologias são instrumentos que não provocam espanto ou surpresa pelas funcionalidades apresentadas, porque são peça integrante da sua realidade desde sempre e se caracterizam por serem dispositivos capazes de permitir a realização de atividades em simultâneo.

Os “imigrantes digitais”, no caso específico, os atuais professores, terão de adaptar-se a estes novos alunos, que *exigem* a lecionação de aulas com recurso a tecnologias como computadores e *Internet*. Isto não significa, como defende Marc Prensky (2001a: 4), que se deixe de ensinar o que é importante, ou de pensar criticamente sobre o mundo. Antes dever-se-á colocar a tónica sobre como se pode fazê-lo, não esquecendo as características suprarreferidas, como o acesso rápido, hipertextual e ações múltiplas. Ainda sobre esta

temática, Clara Coutinho e Manuela Alves (2010: 2) defendem que cabe aos professores preparar os alunos para uma sociedade que cada vez é mais mutável, competitiva, que preza a adaptação à mudança, a criatividade e a inovação. Para a construção de conhecimento, será preciso enveredar por processos de cooperação, colaboração, interatividade e diálogo. A Educação precisará, então, de acompanhar as mudanças trazidas pelas novas tecnologias. O aluno deixará de ser um mero recetor e passará a ser agente e co-responsável do seu próprio desenvolvimento. Ao professor caberá o papel de especialista e mediador no acesso ao conhecimento.

A este propósito, é interessante observar o Plano Tecnológico da Educação e o carácter ambicioso do mesmo, dividido por fases de implementação. O PTE surge no contexto de dois projetos europeus: a *Estratégia de Lisboa* e o programa *Educação e Formação 2010*. Este plano tinha como objetivos a atingir em 2010: i) atingir o rácio de dois alunos por computador com ligação à *Internet*; ii) garantir em todas as escolas o acesso à *Internet* em banda larga de alta velocidade de pelo menos 48 Mbps; iii) assegurar que docentes e alunos utilizassem TIC em pelo menos 25% das aulas; iv) massificar a utilização de meios de comunicação electrónicos, disponibilizando endereços de correio electrónico a 100% de alunos e docentes; v) assegurar que 90% dos docentes veriam as suas competências TIC certificadas; vi) certificar 50% dos alunos em TIC (MEC, 2008: 15). O que se conclui destes objetivos mencionados é que eles incidem maioritariamente sobre a parte tecnológica das TIC e não na componente humana e social, ou seja, na formação dos docentes para mudar paradigmas de ensino. A questão é vista apenas do ponto de vista da certificação e não se alude ao facto de cada vez mais sermos milhões ligados em rede e de assim estabelecemos relações sociais entre nós. Acresce a isto a não alteração de programas ou estratégias programáticas para encaixar estes objetivos previstos pelo PTE. Verifica-se, pois, uma clara aposta no equipamento, e não nas pessoas. Este é um dos aspetos que o *Relatório de Resultados e Recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE)* aponta para estas duas situações: a falta de preparação dos docentes para a utilização adequada dos materiais TIC (Carneiro *et al.*, s/d: 12) e a aposta prioritária no fator equipamento, em detrimento do fator humano (*idem*: 13). Este relatório tece ainda outras considerações: os alunos criticam sistematicamente a falta de preparação em TIC dos professores (*idem*: 16), e os docentes entrevistados neste relatório indicam que “o esforço acrescido na preparação de novos materiais a serem usados nas aulas” (*idem*: 19) é também um ponto por vezes dissuasor, quando se opta pelo uso das TIC nas aulas.

No que à aposta no equipamento diz respeito, importa não esquecer a importância do programa *E-escolas*¹⁴ e a sua variante *E-escolinhas* (destinado aos alunos do 1.º ciclo), em 2007, pelo XVII Governo Constitucional, liderado por José Sócrates. Este programa durou até 2009 (*E-escolinhas*) e fevereiro de 2011 (*E-escolas*), conforme a Resolução do Conselho de Ministros n.º 12/2011. Nesse âmbito, foram distribuídos equipamentos com acesso móvel à *Internet*: esperou-se que, durante o processo, os alunos ficassem tecnologicamente competentes apenas com esta ação e que os professores integrassem esta ferramenta na sua planificação diária de aula. Destaque-se, novamente, a falta de formação e preparação dos docentes para esta transformação, sobretudo os do 1.º ciclo, pois o Governo de então previa que os professores usassem o computador Magalhães nas suas aulas, sem que para isso tivesse apostado na formação conveniente. Mais uma vez, considerou-se a capacidade de adaptação dos professores às mudanças introduzidas com base na improvisação e autoformação, sem as ferramentas necessárias. Acompanho Clara Coutinho e Manuela Alves que afirmam que “não basta equipar as escolas com infraestruturas informáticas, é preciso formar os professores quanto às formas pedagógicas de usar estes materiais” (2010: 220).

Já em 2006, a OCDE, em *Are Students Ready for a Technology Rich-World? What PISA Studies Tell Us*, direcionara a atenção para a questão crucial da quantidade de tecnologias vs. qualidade das aprendizagens: “Above all, it is the quality of ICT usage, rather than necessarily the quantity, that will determine the contribution that these technologies make to students outcome” (2006: 69). Para além disso, falta apurar qual é o verdadeiro contributo das tecnologias para o desempenho escolar dos alunos.

Segundo um estudo do INE (2011), 63,7% dos agregados domésticos portugueses tinham acesso a um computador e 58% à *Internet* (INE 2011: 1). Este estudo de 2011 abrange a faixa etária dos 16 aos 74 anos. Em comparação, o estudo do INE de 2010 concluía que 59,5% dos agregados domésticos tinham acesso a computador e 53,7% tinham acesso à *Internet*. Neste inquérito de 2010, que contemplava a faixa dos 10 aos 15 anos, podemos verificar que 96% utilizava computador e 91% *Internet* (INE 2010: 1). O estudo de 2010 referia também que 80% dos inquiridos entre os 10 e os 15 anos utilizava todos ou quase todos os dias o computador e 74% acedia à *Internet* com a mesma regularidade (*idem*: 7). Este inquérito refere ainda que o local de acesso à *Internet* tinha

¹⁴ Segundo o *site* deste programa a sua missão é “promover o acesso à Sociedade da Informação e fomentar a info-inclusão, através da disponibilização de computadores portáteis e ligações à internet de banda larga, em condições vantajosas” (<http://eescola.pt/missao.aspx>).

deixado de ser a escola para passar para a esfera mais doméstica (*idem*: 8). Como principal atividade indicava a pesquisa de informação para trabalhos escolares: 96,8% (*idem: ibidem*). Apontava também outras utilizações na área da comunicação, nomeadamente a colocação de mensagens em *chats*, blogues, *newsgroups*, fóruns de discussão *online* e mensagens escritas em tempo real (86,2%); o envio ou receção de *e-mails* (85,5%); a utilização de *Internet* para jogar ou efetuar *download* de jogos, imagens, filmes ou música (79,2%). Em último lugar, com 26,1% e 16,4%, respetivamente, surgiam atividades como utilizar programas de partilha de ficheiros *peer-to-peer* e criar ou manter blogues (*idem: ibidem*).

As percentagens aqui apresentadas confirmam a forte dependência da *Internet* e também que as atividades desenvolvidas são ainda de pouca participação e partilha de conhecimento. Se não veja-se que a principal atividade apresentada é a pesquisa de informação, como se a *Internet* fosse uma infindável fonte fidedigna de informação. A ideia da partilha preconizada pela *web 2.0* ainda é embrionária, a julgar pelas percentagens apresentadas sobre criar e manter blogues ou utilizar programas de partilha de ficheiros como a *Dropbox*. Acresce a esta realidade uma outra que de certa forma de opõe à pesquisa de informação para trabalhos escolares que encara a *Internet* como salão virtual de jogos e assim sendo a Rede assume para estes inquiridos um papel lúdico e pouco de construção e partilha de conhecimento.

Estes dados são corroborados por outros dois estudos: *Crianças e Internet: Usos e Representações, a Família e a Escola* (2008) e *A Sociedade em Rede. A Internet em Portugal 2012*. Neles confirma-se a taxa elevada de utilização de computadores e da *Internet* em grande parte dos lares portugueses. Em paralelo fica a saber-se que os usos que se fazem do acesso em linha, embora tipificados de forma diferente, apontam na mesma direção: o uso mais recreativo e social das novas tecnologias. O estudo de 2008, mais centrado em utilizadores infantis, demonstra que o tempo médio diário durante o qual as crianças acedem à *Internet* é de cerca de uma hora e meia e em crescendo, a começar nos 8 anos até aos 17 anos (Almeida, 2008: 39). Segundo o mesmo estudo, as crianças que mais tempo diário passam na *Internet* duas ou mais horas, são os filhos dos “trabalhadores executantes pluriactivos e operários” (*idem*: 42) e os filhos dos “operadores e condutores de máquinas”, (*idem: ibidem*). Ana Nunes de Almeida, coordenadora deste estudo, aponta como causas para esta situação o facto de em famílias mais instruídas o controlo parental do tempo de uso ser mais rigoroso e também a diversidade de atividades com que as

crianças ocupam os tempos livres, como desportivas, culturais, entre outras, ser maior (*idem*: 41).

Segundo a mesma autora, os computadores e o acesso à *Internet* são considerados essenciais para o ambiente escolar, profissional e um correto exercício da cidadania na sociedade atual portuguesa e estrangeira (2008: 52). É nesse pressuposto que assentou o investimento do Plano Tecnológico da Educação, nomeadamente quanto ao número de entrega de computadores portáteis que, até 2009, segundo o *Relatório de Avaliação do Conselho Consultivo PTE de 2009*, atingiu 960.000 (2009: 26). Se tais iniciativas governamentais têm o propósito de familiarizar os estudantes com as novas tecnologias e criar hábitos de uso e acesso à *web*, há que ter em conta que não se pode ficar por aqui. Não será, por isso, coincidência que a OCDE (2010: 15) afirme que, apesar de os alunos aparentarem ser conhecedores da tecnologia, isso não significa claramente que tenham desenvolvido as capacidades e as competências que os tornarão críticos e criativos no uso da tecnologia que os rodeia. Todos sabemos que fornecer apenas as ferramentas não é suficiente para o aumento das diferentes literacias.

Em consonância com o cenário acima descrito, os testemunhos dos entrevistados comprovam essa realidade e mostram como são os utilizadores das BE, que no fundo estarão ainda num período de transição da *web* 1.0 para a 2.0. Ou seja, se considerarmos a definição já avançada sobre *web* 2.0 como uma plataforma assente na partilha e disponibilização de informação, verifica-se que os utilizadores começaram agora a aperceber-se das opções de partilha e de aprendizagem colaborativa derivadas de estarem ligados em rede.

O relatório do OPTE refere que “a existência de um responsável TIC em todas as escolas é percepcionada como “técnico de manutenção”, não tendo funções de promoção ou apoio pedagógico na integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem” (Carneiro *et al.*, s/d: 13). Esta visão é confirmada pela coordenadora interconcelhia da região do Alentejo, por mim entrevistada, quando frisa que o tempo atribuído ao docente responsável pela BE não é muito, realidade que contribui para que este se concentre, na prática, apenas na parte mais técnica do PTE.

Os utilizadores, segundo esta coordenadora, dividem-se, genericamente, em duas categorias: i) um utilizador mais informal, que se concentra no domínio das revistas, e no uso recreativo do computador que consulta o *e-mail* e o *Facebook*; ii) um utilizador mais formal, com um objetivo definido, que utiliza o computador para fazer um trabalho e para pesquisar informação. Para este último, a coordenadora afirma que são dadas indicações ao

PB e à assistente operativa para equilibrar o uso do computador com a pesquisa da coleção existente na BE. Embora em crescendo, denotando alguma mudança de atitude, a maior parte dos utilizadores ainda se encaixa na primeira categoria apresentada, ou seja, um utilizador da dimensão mais lúdica dos recursos digitais.

Contudo, a referida coordenadora constata, e não é de estranhar se tivermos em conta a definição de nativo digital, que a tendência do atual utilizador é pesquisar no computador e não num livro impresso quando quer realizar um trabalho escolar. A procura digital possibilita uma enorme panóplia de informação, dificilmente bem gerida pelo utilizador mas mais atrativa, tendo em conta a variedade de recursos que poderá encontrar: imagem, áudio ou vídeo. Maria José Palmeira diz acreditar que a pesquisa pode e deve ser feita no computador, recorrendo a *sites* previamente validados pelo PB e sua equipa, através de catalogação de sítios em linha e de marcadores sociais. No entanto, considera que não se deverá descurar a coleção física, que serve de complemento e até de verificação de fontes/ informações encontradas *online*.

Tal situação e recomendação contribui para que, por vezes, o aluno leve para a BE o seu próprio computador e utilize esta ferramenta, complementando a pesquisa com uma enciclopédia, um dicionário ou um livro de que necessita para o trabalho que está a realizar. Este complemento é também assegurado por guiões de pesquisa, produzidos e facultados pela BE, com indicações de como se deve fazer a pesquisa, tirar apontamentos, fazer notas bibliográficas, entre outros aspetos. Esta coordenadora interconcelhia considera que através deste complemento se recorre ao suporte papel para ajudar na pesquisa e na utilização destas ferramentas eletrónicas.

Conclui-se a partir da descrição feita pela coordenadora interconcelhia que a maioria dos utilizadores atuais das BE por si coordenadas ainda não domina a literacia da informação. São “nativos digitais” para algumas ferramentas, sobretudo sociais, o que coincide com a posição sustentada por Clara Coutinho e Manuela Alves (2010: 106). Estes alunos pertencem à geração *copy-paste*, que revela grandes dificuldades em trabalhar a informação. Quando pesquisam na *Internet*, aceitam o primeiro resultado da pesquisa, geralmente a *Wikipédia*, ignorando que por detrás desta ferramenta estão os *wikis*, a escrita colaborativa, em que se pode registar e editar a informação sem que haja um autor que se responsabilize pela fidedignidade do texto.

Paulo Izidoro partilha esta visão, indicando que os atuais utilizadores são passivos, recebem informação, mas pouco ou nada produzem. Na sua opinião, os alunos são ainda utilizadores característicos da *web* 1.0. Assim, considera que os atuais alunos têm muita

capacidade para ir buscar informação, mas não para a tratar e muito menos para a transformar em conhecimento. Isso verifica-se nos trabalhos escolares que são muito iguais entre si e iguais a outras fontes disponíveis na *Internet*. Na opinião de Paulo Izidoro, as bibliotecas têm de ser um serviço de referência, virado para as necessidades reais dos alunos. Para que tal aconteça, professores das diferentes disciplinas e BE devem trabalhar em conjunto, para a aprendizagem e autonomia dos alunos. Apesar de este aspeto ser apontado pelo *Manifesto da Biblioteca Escolar* da IFLA (1999: 1), a verdade é que na prática o trabalho de articulação é moroso, pois implica uma mudança de atitude por parte dos professores.

Não obstante esta contingência, Paulo Izidoro relata que segundo a sua experiência é possível trabalhar com um grupo reduzido de professores de disciplinas diferentes, durante um certo período de tempo, assim como é viável criar um portefólio da biblioteca, com materiais digitais e recursos variados para servir de base ou de exemplo para trabalhos. Deste modo, a BE começa a dispor de recursos que pode fornecer aos alunos, para os auxiliar nas tarefas de pesquisa, seleção e tratamento da informação. Este conjunto de recursos, que podem bem ser disponibilizados através de meios como o *Moodle*, constituem uma biblioteca virtual à distância de um clique. Tal como sugere Domingos Boieiro, creio que, tendo em conta a profusão de informação à disposição do utilizador, cabe à BE apontar “caminhos possíveis para aceder à informação, encontrar ritmos personalizados de aprendizagem do uso de informação” (Boieiro, 2011: 44). Os professores bibliotecários, por seu lado, apresentam depoimentos semelhantes aos dos dois coordenadores interconcelhios. O entrevistado A tem uma experiência bastante diversificada, pois coordena as BE que vão do 1.º ao 3.º ciclos. A realidade verificada é que, no 1.º ciclo, os utilizadores procuraram muito os livros em suporte papel, como seria de esperar, mas não são totalmente indiferentes aos apelos do uso do computador; sobretudo os alunos de 3.º e 4.º anos, tendo em conta que a aprendizagem da leitura já está mais consolidado. Nos restantes ciclos, constatou-se, sem surpresa, que a taxa de utilização dos computadores é crescente, recorrendo os alunos muito mais a esta ferramenta e ignorando os recursos bibliográficos disponíveis nas estantes. O referido PB confirma a descrição de Marc Prensky (2001a), ao relatar que os alunos *saltam* de documento para documento através de ligações hipertextuais e que se concentram sobretudo em imagens. É, portanto, aos olhos dos “imigrantes digitais” uma utilização pouco concentrada e pouco exigente.

Teresa Silveira (2009) apresenta uma justificação para esta realidade do uso das ferramentas tecnológicas que constitui um prazer para os jovens. Defende ela (e eu subscrevo inteiramente a sua opinião) que os *media* e a *Internet* são tão atrativos, porque não envolvem esforço (a leitura exige concentração, pensamento analítico e sequencial), oferecem algo e não exigem nada em troca (2009: 154). Esta oferta dos *media* e da *Internet* reitera a caracterização inicialmente feita dos “nativos digitais”, que preferem a imagem ao texto e por isso ignoram o material exposto nas estantes. Outros aspetos caracterizadores destes utilizadores, do 2.º e 3.º ciclos, e que este PB também indica, são a preferência pela faceta social potenciada pelas redes sociais, a que os alunos recorrem muito, o *multitasking* e a dificuldade em utilizar o computador para assuntos mais sérios, que envolvem trabalho mais disciplinado.

O segundo entrevistado, o professor *B*, descreve a realidade dos utilizadores da sua BE de forma muito similar à anterior. Caracteriza a sua ação de PB com os alunos como orientadora e mediadora das pesquisas realizadas, sejam elas em suporte papel, quando recorrem à coleção física, ou em suporte digital. Trata-se de utilizadores que envidam pouco esforço para concretizar as tarefas que lhe são atribuídas (o professor fala até de facilitismo) e não têm autonomia nelas pois os alunos recorrem sempre ao PB para lhes indicar qual o melhor recurso para satisfazer a sua necessidade.

O entrevistado *C* reitera as realidades já mencionadas acerca da pesquisa *online*. O seu trabalho centra-se muito na orientação dos alunos, até mesmo devido à falta de organização da informação em linha. Este PB acredita que, num futuro próximo, a *Internet* derivará para estruturas formais de organização da informação que vão substituir a anarquia atual, ou seja, refere-se à evolução da *web* para *web 3.0*¹⁵, designada também por rede semântica. Considero, juntamente com este PB, que, situando-se a maioria dos alunos neste estágio de transição da *web 1.0* para a *2.0*, será necessário que os professores deem primazia ao processo e não tanto ao produto dos trabalhos que pedem aos alunos. Só assim os alunos evoluirão para a autonomia e avaliação crítica da informação recuperada.

Esta posição é validada por Maria da Graça Pereira que defende que cabe a todos os professores trabalharem competências e ferramentas de que os alunos necessitam para viver num mundo hipertextual (Pereira, 2009: 100). Portanto, o foco deverá recair na informação que os alunos vão pesquisar, recolher e interpretar. No meu entender, o

¹⁵ *Web 3.0*, termo de John Markoff (2001) que prevê que os motores de busca interpretem as palavras introduzidas pelo utilizador e que a informação encontrada venha apresentada de forma organizada, ou seja, por conteúdos. Quando e se isto se tornar uma realidade, teremos o conhecimento na *Internet* organizado; resta saber em função de que orientações e requisitos.

trabalho docente organizado desta forma implica verdadeiramente uma mudança de atitude capaz de potenciar o aumento da literacia digital e da capacidade leitora.

A era digital arrasta consigo grandes desafios como estes, mas também obriga a reequacionar as noções de autoria e autoridade. Uma vez que muitas vezes a autoria da informação é relegada para segundo plano ou mesmo esquecida, os alunos consideram que a informação encontrada na *Internet* é para ser usada, consumida e reproduzida, sem qualquer cuidado. O conhecimento disponível em linha é encarado como universal, no seu sentido mais lato, sem pertença definida, o que conduz os alunos, recorrentemente, ao plágio.

Os grandes motores de busca, como a *Google*, têm tentado transmitir a ideia de que tudo deve estar acessível ao utilizador via *net*, contribuindo para este sentimento de que se a informação está disponível cada um pode servir-se dela para os seus propósitos, apropriando-se da autoria da mesma. Andrew Keen (2007) defende que o verdadeiro desafio na educação para os *media* é ensinar os utilizadores a procurarem as fontes da informação recuperada, ignorar coletivamente o anonimato dos que publicam informação, preferir fontes de informação reconhecidas publicamente como tal, e ignorar o narcisismo digital de muitos *bloggers* que publicam sem estarem devidos informados ou documentados sobre determinado assunto. Os utilizadores podem tornar-se produtores de informação, mas para isso devem ter em atenção que a informação publicada deve ser substanciada por outras fontes de referência, o que a torna credível. Acredito que uma das grandes vicissitudes, se não a maior, da *Internet* é que esta pode tornar-se no oposto do pretendido: sobretudo se a informação for encarada como mero objeto de consumo¹⁶, e não como matéria-prima de trabalho por parte dos professores em articulação com a BE. Eis uma das tarefas que a escola poderá desenvolver: potenciar a passagem dos utilizadores a prosumidores.

Neste seguimento, o PB C afirma que se poderão aproveitar projetos existentes na escola para desencadear a passagem de utilizador a prosumidor. Referiu, como exemplo, trabalhos de alunos feitos na escola que agora são disponibilizados no *site* da mediateca e que poderão servir de base de trabalho a outras tarefas, potenciando desta forma a passagem dos alunos a produtores de informação; Paulo Izidoro, no seu testemunho, foi de resto no mesmo sentido.

¹⁶ Informação pronta a descarregar, a ser apropriada sem alterações, sem cuidado com referências ao autor.

A melhor solução é mesmo aproveitar as atuais capacidades e competências dos alunos e trabalhá-las de forma orientada (Prensky, 2001a: 3). Esta visão é partilhada por Marco Silva, em *Sala de Aula Interactiva*:

Penso que será preciso mais do que inclusão digital. Será preciso inclusão cibercultural. Isto é, será preciso não apenas habilidade com o computador, com a internet. Será preciso familiaridade com o estar junto online, com o compartilhamento online, com a interactividade, com a rede de participações colaborativas (*apud* Marques e Silva, 2008: 2).

O PB D corrobora esta conclusão de Marco Silva, afirmando que os atuais alunos são proficientes tecnologicamente, mas apenas nalgumas áreas, sobretudo na parte mais prática e de manuseamento de *hardware* e *software*. As descobertas das várias funcionalidades dos equipamentos são feitas instintivamente, sem medo de os poder danificar. Por outro lado, reconhece que grande parte dos alunos não domina o vocabulário específico desta área, em regra não sabe o que é e como se faz processamento de texto, como se pagina um texto. Constata, por isso, que os alunos precisam muito de formação de utilizadores. Se alguns já revelam autonomia nas pesquisas realizadas, muitos manifestam dificuldades em identificar corretamente as fontes, em realizar consultas através de *sites* institucionais, em restringir ou fazer pesquisa avançada. Tomando esta situação como ponto de partida, é premente avançar para a familiaridade (estar, compartilhar e interagir *online*) referida por Marco Silva, de modo a poder levar os alunos à construção de uma consciência mais crítica aquando do acesso à informação e seleção da mesma.

O último professor entrevistado (E) afirmou que, apesar de ter apenas dois computadores na biblioteca, a sua utilização é feita em articulação com a sala de informática. A procura é, todavia, sobretudo direcionada para o uso social da ferramenta. Quando o objetivo é realizar trabalhos, o equipamento só poderá ser utilizado por determinado período de tempo. Esta regra deriva do facto de se ter verificado que os utilizadores, frequentemente, iniciavam os trabalhos, mas rapidamente enveredavam para outros usos, como jogos e redes sociais. Junta-se ainda outro pormenor: nos trabalhos desenvolvidos na BE, os alunos mostram-se muito dependentes do auxílio do PB e da assistente operativa, ainda que os livros estão estejam catalogados de acordo com a CDU e com cores associadas e existam guiões de apoio para facilitar o acesso dos utilizadores. Mais uma vez, o apoio prestado centra-se muito na seleção de fontes de informação e nas chamadas de atenção relativamente ao hábito do *copy-paste*. Trata-se de utilizadores em aprendizagem, é certo, mas demasiado impacientes e genéricos nos seus pedidos,

comprovando também o retrato dos “nativos digitais” apresentado no início desta exposição.

De todos os testemunhos aqui apresentados, sobressai, em todo o caso, um dado que confirmo diariamente como docente e que vejo traduzido por Teresa Silveira quando refere que, com a exposição frequente às tecnologias, “o cérebro humano [dos “nativos digitais”] está a desenvolver novas competências e aptidões ao nível da assimilação do conhecimento, da avaliação, da criação de ligações entre assuntos, do processo criativo e inventivo, da mediação e da configuração da memória” (2009: 149). Os alunos estão sujeitos a um ritmo assinalável de estímulos no tempo diário que passam no computador, sobretudo com jogos, o que lhes dá uma capacidade diferente, necessariamente mais visual e não linear, desenvolvendo cérebros hipertextuais (Prensky, 2001b: 4). Sylvia Pantaleo (2004) reitera esta caracterização através de um estudo realizado com crianças, concluindo que o uso de hipertextos desenvolve nos leitores capacidades para analisarem criticamente, construir e desconstruir um conjunto de textos revestidos de vários significados. Esta capacidade, segundo a investigadora, torna os indivíduos mais aptos a dominar a literacia digital que, tal como os hipertextos, é não linear e não sequencial. Ao conseguirem interpretar tais códigos semióticos, estes leitores ficam mais capacitados para a leitura digital e a navegação na *Internet* (apud Dresang, 2005: 184).

Neste cenário geral, a BE é vista, internacionalmente, como força motriz das instituições escolares que contribui para a promoção e fortalecimento das competências essenciais do cidadão do presente século e “que incluem o desenvolvimento do espírito crítico, a criação de leitores entusiastas, hábeis na pesquisa e tratamento da informação, bem como na utilização ética da mesma” (Ramos, 2011: 2). No trabalho de desenvolvimento das competências essenciais, a BE deverá também articular a sua (inter)ação com a família. Apenas um dos PB entrevistados desenvolveu esta ideia. Na sua prática recomenda aos alunos que levem os trabalhos que estão a desenvolver em suporte digital para casa, em vez de suporte papel. Acredita que desta forma os pais poderão acompanhar mais os filhos na consecução da tarefa. Os pais poderão não saber mexer no computador, mas o que o educando aprende na escola é levado para o meio doméstico, potenciando competências informacionais em ambas as partes. Desta feita, o uso da BE será potenciado pelas famílias, pois todas as experiências pedagógicas e as várias aprendizagens desenvolvidas na escola, e mais particularmente na BE, promovem a educação integral dos alunos. Isso permitirá, igualmente, comunicar com as famílias sobre experiências pedagógicas de leitura, bem como sobre as obras recomendadas e os materiais

didáticos capazes de fomentar atividades de leitura em casa (Pérez López e Gómez Narváez, 2009: 419). Para tal, o PB poderá dinamizar alguma formação de adultos para que este fomento da leitura em casa seja real.

Como se verifica em muitas facetas da vida de um indivíduo, é no seio da família que se pode e deve estimular o hábito contínuo de leitura, capacitador de atitudes reflexivas, de concentração, de conhecimento geral. Para o efeito é inspirador o *Guia para Pais* do Ministério da Educação e Desportos Espanhol (2002), que consagra dez princípios para criar leitores: i) ler diante deles para que os imitem; ii) responder às suas questões; iii) ler com eles; iv) não impor a leitura; v) não partir do pressuposto de que já sabem ler e portanto já não precisam; vi) tentar que leiam todos os dias; vii) respeitar os seus gostos; viii) pedir conselhos a entendidos sobre a matéria [que poderá ser o PB]; ix) serem dinâmicos; x) ajudá-los a gerir o tempo para que arranjem momentos dedicados à leitura (*idem*: 421).

No estudo coordenado por Ana Nunes Almeida, *Crianças e Internet: Usos e Representações, a Família e a Escola* (2008), é reservada uma parte à reflexão sobre a influência da família e a aprendizagem do uso da *Internet*. A maioria dos inquiridos, 43,4%, afirmou que aprendeu sozinho a aceder à *Internet*; 25,5% com os pais; 20,1% com os irmãos; 16,9% com os amigos, e apenas 10,3% com os professores (2008: 68). Os resultados provam que o autodidatismo na aprendizagem das crianças provém da curiosidade em experimentar o carácter dinâmico das ferramentas tecnológicas (aspetos referidos pelos entrevistados). Ana Nunes Almeida destaca o papel periférico dos pais que, segundo ela, distingue Portugal dos seus parceiros europeus. Com efeito, cabe-lhes muito escassamente o papel de educadores no domínio do digital. No entanto, por vezes, a diferença geracional é diluída porque os papéis se invertem: os pais passam a “nativos digitais” e os filhos a “imigrantes” (*idem: ibidem*). Isto verifica-se sobretudo ao nível do uso das TIC e é um fator particularmente visível e expressivo em filhos de pais cujo estatuto socioprofissional se encaixa em “profissões intelectuais e científicas e de enquadramento” (*idem*: 72). Deduz-se, por isso, que devido a este tipo de profissão, são os pais mais dextros com as novas tecnologias do que os filhos e são eles que as incorporam na vivência familiar. Ainda segundo o estudo acima mencionado, quanto a hábitos de pesquisa de informação na *Internet*, motores de busca como *Google* e *Sapo* estão no topo com 87,6%; seguem-se as páginas referidas por amigos: 80,1%; as páginas referidas por professores: 61,8%; e por pais: 53,2% (*idem*: 80). Aqui a importância dos pais diminui relativamente aos amigos e professores. Continua, pois, a ser pertinente a constante

tentativa de aproximação aos pais que é feita pela escola e que tarda em apresentar melhores resultados.

Na caracterização dos nativos digitais feita ao longo desta exposição, há um ponto ainda em aberto: quais poderão ser as causas deste entorpecimento dos nativos digitais em dar o salto da *web* 1.0 para a 2.0, mais concretamente, passarem de meros consumidores a prosumidores? Talvez se deva ao facto de os atuais nativos digitais ainda não o serem na sua plenitude. Certo estou que, tal como defende Catuxa Seoane García, a biblioteca 2.0 “implica un cambio de actitud, confiar en el usuario, permitir la participación y otorgarle más poder compartiendo nuestros recursos libremente y eso [...], pasa por un cambio 365 grados en la planificación estratégica” (2009: 407).

5. O professor bibliotecário e a BE 2.0

Muito já falei até este ponto das funções do PB, ainda que de forma dispersa. Sinto agora necessidade de compilar e recuperar parte dessa informação para que se perceba a verdadeira dimensão do trabalho diário de um PB.

O professor bibliotecário é o rosto da biblioteca. É ele e a restante equipa (quando ele a tem e ela realmente funciona)¹⁷ que estão diariamente junto dos utilizadores, que os acompanham e apoiam. Para este acompanhamento e apoio é indispensável que o PB domine as TIC, pois será talvez, devido à maior aposta e pressão do digital, o cerne da função do PB. De resto, os entrevistados neste estudo, quando inquiridos sobre o perfil e as funções do PB na BE 2.0, referem unanimemente o domínio das TIC como fundamental para o exercício da profissão, atualmente. Insistem na necessidade, quase obrigatória, de formação contínua ou correrão o risco de as suas práticas e conhecimentos se tornarem obsoletos num curto espaço de tempo. Concluem, com lucidez, que, com a existência de mais recursos digitais, o PB se torna cada vez mais uma fonte de informação e de triagem da mesma. Tais exigências obrigam o PB a um maior conhecimento na área das TIC. O investimento que deve ser feito na formação contínua nesta área tem de ser encarado como pessoal e profissional.

Aliás, na opinião de vários autores, como Aileen Weir (2000), Sandra Pinto, José Calixto e Pedro Lopes (2004) e Ross Todd (2011), as funções essenciais do PB não se

¹⁷ Regra geral, a maior parte dos membros das equipas da BE têm horas da componente não letiva para desenvolverem trabalho na BE. Porém, muitas vezes essas horas são desviadas para outros trabalhos no estabelecimento de ensino, deixando apenas o PB e o Assistente Operativo na BE.

modificaram drasticamente, apenas sofreram algumas alterações, sobretudo na forma como ele desempenha agora as suas funções. O ambiente digital veio impor claramente o domínio das TIC e mudança de práticas. Genericamente, poderemos definir um conjunto de tarefas que dependem do PB e da sua equipa:

- criar e manter blogues e sítios para promoção das atividades realizadas;
- promover formação de utilizadores nas várias ferramentas tecnológicas e/ ou na pesquisa, seleção e tratamento da informação;
- mediar a informação (que inclui conhecer bem as necessidades do seu público-alvo);
- gerir informação (equilíbrio entre papel e digital);
- gerir organizadores (filtro e separadores) da informação disponibilizada ou recuperada pelos utilizadores;
- gerir (que inclui animar e catalogar) coleções físicas e recursos digitais;
- preservar e fazer migrar documentação *online*;
- publicar materiais em linha de apoio ao utilizador;
- trabalhar para a autonomia dos utilizadores.

A RBE não está alheia a esta exigência e necessidade de mudança e tem promovido formação contínua creditada, no que diz respeito ao desenvolvimento da coleção, utilizando a *web 2.0*, à utilização das ferramentas da *web 2.0* no funcionamento da biblioteca e à promoção da BE. De acordo com Paulo Izidoro, a formação e sobretudo a autoformação são fundamentais para a aprendizagem contínua ao longo da vida e para o desempenho de novas tarefas. Retomo, aqui, um dos aspetos referidos a propósito da noção de sociedade da informação e conhecimento: a aprendizagem ao longo da vida é um fator comportamental que poderá ser facilitador ou obstáculo à vida na sociedade da informação e do conhecimento. Será, pois, imperativo que os indivíduos aceitem esta condição: aprenderem toda a sua vida. Portanto, ao querer manter-se atualizado e colocar o conhecimento adquirido ao serviço dos utilizadores, o PB cumpre a sua missão e a da BE.

Não obstante a boa vontade e a tenacidade do responsável da biblioteca, Sandra Pinto, José Calixto e Pedro Lopes consideram que o ambiente de trabalho dos bibliotecários é caracterizado por: i) uma maior complexidade na localização da informação; ii) uma constante mudança da tecnologia usada; iii) falta de standardização do *hardware* e do *software*; e iv) uma necessidade de formação contínua para os profissionais e utilizadores (2004: 1). Perante estes dados, a missão da BE só é possível se o PB e a sua equipa não perderem de vista o que está consignado no *Manifesto da*

Biblioteca Escolar sobre o trabalho colaborativo entre o professor bibliotecário e os docentes com ele, “os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem, de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias da informação e comunicação” (2000: 1).

As funções do PB, e especialmente o trabalho colaborativo com os restantes docentes para levar avante a missão da BE, chamam também a atenção para as competências pessoais daquele profissional. Na opinião de Joanne Marshall *et al.* (1996), estas englobam um conjunto de qualidades como conhecimento, atitudes e valores, boa comunicação, interesse na formação contínua que vão permitir uma realização eficaz do seu trabalho. De facto, Carol Kearney, citada por Carol Doll (2005:93-94), acredita que as qualidades pessoais de um PB influenciarão bastante a ação da BE e o modo como os outros a veem. Carol Kearney enumera, por isso, várias características que um PB deve *ter*, ou, na minha opinião, traça o perfil de pessoa que o PB deve procurar *ser*:

- positivo sobre si;
- simpático, ainda que possa ser tímido/a;
- inteligente, estável, entusiasta, confiante e gostar de desafios;
- autossuficiente;
- confiável;
- sociável e apreciar o trabalho e a diversidade;
- encarar a mudança como desafio positivo;
- valorizar a comunicação e fazê-la de forma eficaz;
- atento e preocupar-se com os outros;
- capaz de clarificar a comunicação;
- capaz de evitar conflitos.

Por outro lado, Dídac Margaix Arnal (2007: 101) acrescenta que as características da biblioteca 2.0 podem dividir-se em três níveis: atitudes (confiança radical, melhoria contínua e aproveitamento da inteligência coletiva), ferramentas (blogues, *wikis*, RSS, *mashups* e *software* social) e conteúdo social (comentários, etiquetas e *rating*). É este cenário e aquele perfil do PB que definem a biblioteca 2.0¹⁸; este, o palco para os PB 2.0) a quem cabe introduzir novos meios de gestão da BE. De acordo com Jack Maness (2006), a biblioteca 2.0, que deriva na sua essência da *web* 2.0 e das suas ferramentas, é entendida

¹⁸ Termo cunhado por Michael Casey, em 2005, no seu blogue *LibraryCrunch*.

em função de quatro pilares essenciais: é centrada no utilizador; proporciona experiências multimédia; usa ferramentas sociais; é capaz de inovar e renovar para e com a comunidade de utilizadores, ou seja, é comunitariamente inovadora.

A definição de Jack Maness realinha o centro da BE no utilizador. Embora assim já acontecesse na biblioteca dita tradicional, agora passa a colocá-lo não só como consumidor de informação, mas como participante no processo de produção de informação, podendo ir mais além numa relação dialógica entre utilizador e BE. Considero que, na definição de Jack Maness, há ainda a destacar o último pilar e talvez o mais importante e que deveria marcar a contemporaneidade das bibliotecas: o aspeto comunitário, segundo o qual os utilizadores podem mudar a biblioteca e crescer com ela. Ao mudar os serviços prestados, a biblioteca permite-se ir ao encontro dos utilizadores enquanto grupo ou comunidade e não somente enquanto indivíduos. Passa-se por um aproveitamento da inteligência coletiva que leva ao crescimento e à satisfação da comunidade de utilizadores da biblioteca. Ficar, assim, a BE em constante evolução e ao serviço dos seus utilizadores. Nesta linha de pensamento, Michael Stephens (2006) publica um conjunto de regras ou ideias, à guisa de um decálogo, no qual se podem ler as características do PB 2.0, que se resumem na capacidade de ser recetivo à mudança, colaborativo, proativo, inovador e disposto a correr riscos em benefício do utilizador.

Talvez por isso é que a posição de Aileen Weir, apresentada em 2000, sobre um dos maiores desafios do PB no apoio aos utilizadores é cada vez mais atual e exigida por eles: “the belief that ‘everything is online’ and ‘instantly accessible’ is one that librarians face constantly. It is my opinion that one of our rules is to translate that promise of technology into reality” (2000: 1). Talvez esta promessa de que Aileen Weir fala possa ser realizada através da biblioteca 2.0. Jack Maness (2006) tece as seguintes conclusões sobre a biblioteca 2.0: “Library 2.0 is not about searching, but finding; not about access, but sharing. Library 2.0 recognizes that human beings do not seek and utilize information as individuals, but as communities”. Este é o grande desafio do PB: tentar disponibilizar a informação aos utilizadores, fornecer-lhes ferramentas eficazes e fazer da procura da informação o resultado da partilha e do trabalho colaborativo.

6. Blogues

Outra das questões formuladas aos entrevistados foi se tinham um blogue da biblioteca escolar, que uso faziam dele e qual a receptividade dos alunos ao mesmo. Importará, para esta discussão, referir a origem, as potencialidades e utilidade dos blogues na educação para, em seguida, as entrecruzarmos com as respostas dadas e avaliarmos o conteúdo dos blogues das BE.

Genericamente um blogue é uma página na *web* que, à semelhança de um diário, é atualizada com frequência através de *posts*, ou mensagens, que poderão ser de variada tipologia: texto, imagem e vídeo. Estas mensagens, geralmente curtas, podem conter informação diversa como reflexões, propostas e/ou comentários do responsável pelo blogue, ligações para outros sítios em linha ou outros blogues. As mensagens são ordenadas cronologicamente, de forma ascendente, ou seja, surgem em primeiro lugar os últimos *posts*. Este aspeto, talvez seja o que melhor distingue o blogue de um sítio em linha.

Outra característica que favorece a criação de blogues é o seu carácter *user friendly*, ou seja, são de fácil criação e edição, sem que seja necessário possuir conhecimentos de construção de sítios em linha. Talvez este fator derive do criador do *weblog*, Jorn Barger, se considerar um autodidata e, portanto, tenha criado uma ferramenta tecnológica que esteja acessível a todos, sem necessitarem de muitos conhecimentos¹⁹. Há ainda diversos sítios que oferecem sistemas de criação, gestão e alojamento gratuito, como é o caso dos seguintes: www.blogspot.com e <http://blogsnoapo.pt>.

Os objetivos para a criação de um blogue são diversos e primeiramente dependem da intenção do seu autor e do contexto em que é criado. O blogue pode ser um diário pessoal, um arquivo de ligações úteis, um espaço de troca de ideias, de confronto das mesmas, de difusão de informação com ou sem fins comerciais (Gomes, 2005). Tal como já foi referido acima, é importante destacar o facto de o blogue poder ser o equivalente a

¹⁹ O *weblog*, que surgiu nos finais do anos noventa do século XX, em 1997, é um termo cunhado por Jorn Barger, que se considera um autodidata, procurando conhecer mais sobre determinadas áreas como inteligência artificial, informática e literatura de forma autónoma. Trabalhou como programador de jogos e *software* educacional na década de 80. Em 1997, e segundo Tim Adams (2009), Barger iniciou um conjunto de publicações diárias no *Robot Wisdom Weblog* na esperança de encontrar “an audience who might see the connections between [his] many interests”. Estes *posts* diários eram constituídos por hiperligações de acordo com os seus interesses nas artes e tecnologias, fornecendo assim a quem o quisesse ler uma maneira de o irem conhecendo (um diário e uma visita ao seus interesses pessoais). Assim, o blogue surgiu, inicialmente, como uma espécie de diário (*log*, em inglês) na *web*. Peter Melhorz acabou por truncar a palavra, em 1999, evoluindo para *blog*, em português, blogue.

um diário pessoal em linha; mas o blogue vai além disso, pois é também uma forma de pessoas comuns se tornarem produtores de informação em linha.

Os blogues têm vindo a tornar-se num novo e poderoso *medium* social e cultural, nem sempre bem aproveitado, tal como refere João Lopes no seu blogue: “Deixou-se de escrever para compreender o mundo e lidar com os seus silêncios - escreve-se para esmagar o *outro*. [...] na blogosfera rareiam os *escritores*, proliferam os *escreventes*” (2009). Seguindo a tendência televisiva de alguns programas ou debates, nomeadamente em época de eleições, faz-se uso de blogues para maldizer os outros, com uma certa noção de impunidade por parte dos *bloggers*. Segundo João Lopes, o carácter literário ou de interesse de uma grande parte dos blogues é raro. Escreve-se por escrever, porque de alguma forma se ganha estatuto social ou reconhecimento quando se publicita que se tem um blogue ou se é membro ativo de um. Vejam-se exemplos ligados à espiritualidade ou em que se divulgam trabalhos escolares de alunos, prontos a serem plagiados, nos quais através de comentários dos utilizadores se confere autoridade ao(s) autor(es) ou os consideram um exemplo a seguir. Existe pois uma desresponsabilização de quem escreve, por vezes os *bloggers* até são anónimos, veiculando comentários sem realmente pensarem nas consequências ou efeitos que poderão produzir. Aliás, na maioria dos casos, as publicações são ditas reflexões, pouco meritórias dessa designação, uma vez que não são pensadas ou refletidas e são pobres de conteúdo.

Há, contudo, um aproveitamento dos blogues que pode ser feito no âmbito do uso das TIC na escola. Aliás, a escola poderá ser o ponto de partida educativo para alguma mudança na forma como se concebem os blogues. Maria João Gomes defende que, dadas as potencialidades do blogue, só poderia surgir um aproveitamento claro e intencional desta ferramenta para o contexto educacional:

A criação e dinamização de um blog com intuítos educacionais pode, e deve, ser um pretexto para o desenvolvimento de competências. O desenvolvimento de competências associadas à pesquisa e selecção de informação, à produção de texto escrito, ao domínio de diversos serviços e ferramentas da web são algumas das valias associadas a muitos projectos (Gomes, 2005: 313).

Este aproveitamento dos blogues no contexto educacional poderá permitir a disponibilização de materiais e/ ou informação. Eles são locais de debate sobre determinadas temáticas e de divulgação e acompanhamento de projetos de uma turma ou de uma escola, facilitando o registo e legado para a comunidade. O desenvolvimento de

competências (pesquisa e seleção de informação e produção escrita) é também uma vantagem da utilização dos blogues (*idem: ibidem*). Em suma, e retomo as críticas de João Lopes, os educadores (entendam-se os professores) poderão rentabilizar o blogue para um uso correto da cidadania e mostrar como este instrumento pode ser utilizado e rentabilizado de forma racional, enriquecedora e promotora de conhecimento.

Segundo os meus entrevistados, a criação e a manutenção de um blogue da biblioteca escolar é um requisito da RBE, conforme aliás reconhece a tutela em função da importância que tal ferramenta possui e das competências que poderá potenciar nos alunos. O desenvolvimento de um conjunto de competências, de escrita e de leitura, é materializado em notícias inseridas no blogue por professores e alunos, e os comentários acrescentados a cada mensagem, sendo este outro aspeto identificativo dos blogues.

Aliás, o conceito de *web 2.0* implica que os alunos passem de meros espectadores passivos a atores intervenientes no processo de aprendizagem e de produção de informação. De acordo com Javier Iglesia e Ángel García (2009: 133), as bibliotecas podem recorrer a um variado leque de ferramentas caracterizadoras da *web 2.0* que permitem nomeadamente partilhar fotografias e vídeos, criar blogues, bem como criar e gerir comunidades virtuais, estabelecendo laços e troca de informações e conteúdos.

Os professores bibliotecários entrevistados reconhecem a importância deste recurso, embora afirmem que os alunos das suas escolas ainda são pouco interventivos neste domínio: isto é, ainda não têm um hábito enraizado de consultar o blogue, tendo um papel mais ativo de interação com esta ferramenta, quando se trata de publicar ou de comentar *posts*. A falta de interação dos utilizadores verifica-se também quanto a tornarem-se seguidores do blogue. Para tal, os alunos têm de se inscrever e poderão, para além de publicar comentários (o que geralmente exige que se seja seguidor), receber notícias e novidades destes blogues. Tal recurso permite ir criando uma comunidade digital de leitores do blogue e, por sua vez, congrega e fideliza-los numa cultura mais ativa e participativa na vida da biblioteca. Este é também um percurso que os professores bibliotecários poderão (deverão) seguir com o objetivo claro de atrair e manter utilizadores. Nos blogues consultados²⁰, ainda são muito pouco aqueles que aderiram a este serviço e, portanto, há ainda um trabalho de estímulo e promoção a fazer nesta área.

²⁰ Blogues das BE analisados: <http://janelassaberbe.blogspot.pt/>; <http://mediateca-esmf.blogspot.pt/>; <http://bibliotecaajamepalhinha.blogspot.pt/>; <http://bejudicefialho.blogspot.pt/>

A este propósito, retomo os dois estudos realizados em Portugal sobre usos e práticas de *Internet: Crianças e Internet: Usos e Representações, a Família e a Escola* (2008) e *A Sociedade em Rede. A Internet em Portugal* (2012). O primeiro tem em conta faixas etárias mais jovens, desde a infância ao início da juventude, enquanto o segundo apresenta uma maior abrangência em termos de idades. Naquele indica-se que 61,8% dos inquiridos, entre os 13 e 17 anos, visita blogues e redes sociais (2008: 94) e que 65,6% (*idem*: 86) tem o hábito de colocar textos, imagens, música ou vídeos em blogues ou páginas pessoais (em redes sociais). O segundo estudo ainda que mais geral na amostra (já que contempla mais faixas etárias), refere que, quanto a ler blogues, apenas 12% o faz “semanalmente” e 4,7% “diariamente”. A percentagem do parâmetro “nunca” é de 49,1% (2012: 22). Quando perguntado aos inquiridos se fazem comentários em blogues ou no mural de alguém, o parâmetro “nunca” atinge os 43,5%; “semanalmente” são 13,6% e “diariamente” 3% (*idem*: 25).

Embora aparentemente os resultados dos dois estudos possam parecer contraditórios, não o são, tendo em conta as faixas etárias abrangidas pelas amostras. Crê-se que, nos dados obtidos no primeiro estudo, pese mais o contexto de redes sociais (*Hi5*, *Facebook*, entre outros) do que propriamente o dos blogues. Tal situação poder-se-á explicar pela curta extensão das mensagens que são colocadas nas redes sociais, ao invés de extensão maior que apresentam nos blogues. Acrescenta-se a este facto a disciplina para manter um blogue actualizado e o rigor da escrita que os *posts* num blogue requerem, o que poderá afastar os mais jovens da interação social através do blogue. Avanço outra explicação: a participação nos blogues das bibliotecas escolares está mais relacionada com a escola e o trabalho, o que dissuade os participantes mais jovens de o fazer, tendo em conta que, para estas camadas mais jovens, o computador e a *Internet* ainda estão muito associados ao entretenimento/ lazer e não tanto ao trabalho.

Contudo, nem sempre será assim, convém dizê-lo. Os professores auscultados neste meu estudo registam que há alunos que já colaboram no blogue da biblioteca: dão opiniões sobre livros e filmes, deixam sinopses da ação dos mesmos, o que constitui um ponto de partida para a participação ativa e envolvimento dos utilizadores na vida da BE.

Catuxa Seoane García (2009) enfatiza bastante a ideia de que os blogues são benéficos para o trabalho dos professores bibliotecários, uma vez que podem partilhá-lo em linha com outros profissionais, criando uma rede de interajuda, permitindo melhorar e diversificar experiências e estratégias no seu trabalho diário:

Los blogs son una de las mejores herramientas para establecer una relación com los usuarios y la biblioteca, además de crear comunidad com otros profesionales, que comparten tareas e inquietudes en otros lugares y donde podemos comunicar e intercambiar nuestras experiencias y retroalimentarnos de las demás (2009: 405).

Dos cinco professores bibliotecários que entrevistei, só uma não tem blogue da BE, embora tenha um sítio em linha. Contudo, esta professora referiu que a criação e dinamização do blogue da biblioteca será a sua prioridade para o próximo ano letivo, pois reconhece que o sítio é uma ferramenta mais estática do que o blogue, e por isso menos convidativa à interação com os utilizadores. Outro dos professores afirmou que tem um blogue que vai atualizando, mas trabalha mais com a página *web*, por ter verificado que os utilizadores não aderiram ao conceito do blogue, que implica interação. Não obstante esse facto, disponibiliza, no blogue, informação biobibliográfica sobre vários escritores, portugueses e estrangeiros, complementando com imagens de obras desses autores e pequenas sinopses dessas obras. Para além disso, disponibiliza vídeos com animações de obras dos escritores em destaque.

Dos blogues analisados (BE de Alvalade-Sado, Júdice Fialho, Martinho Castelo Branco e Santiago do Cacém), verifica-se que, com a exceção de um, os *posts* são regulares e a partilha de informação é uma realidade com vista ao envolvimento de todos, pois dão-se a conhecer ao seu público-alvo.

Segundo os professores bibliotecários entrevistados, o blogue das bibliotecas é usado para:

- dar informações sobre atividades a realizar e realizadas pela biblioteca, através de cartazes promocionais e fotografias, inclusive com alguns comentários de satisfação;
- dar novidades sobre o fundo documental (suportes livro e não livro);
- promover a leitura através da publicação da capa do livro ou do filme e de uma pequena síntese dos mesmos ou apelando à publicação de mensagens escritas pelos alunos;
- promover a leitura digital através da disponibilização de ligações a livros digitais e/ ou digitalizados (respeitando os direitos de autor), revistas, jornais (regionais, nacionais e internacionais), como é o caso da BE Jaime Palhinha do Agrupamento Vertical de Escolas Martinho Castelo Branco e da BE Agrupamento Vertical de Escolas Júdice Fialho;
- disponibilizar material de apoio (ligações em linha) para diferentes disciplinas, como também é o caso da BE Jaime Palhinha do Agrupamento Vertical de Escolas Martinho Castelo Branco;

- promover a importância do livro através de vídeos em linha;
- disponibilizar o catálogo em linha (quando ele existe).

Observa-se que o blogue constitui uma poderosa ferramenta de trabalho dos professores bibliotecários, que se servem dele para um conjunto de ações que vão desde a promoção da leitura à disponibilização de informação, passando pelo apoio disciplinar. Destaca-se a Biblioteca Jaime Palhinha do Agrupamento de Escolas D. Martinho Castelo Branco, em Portimão, pela variedade e riqueza dos conteúdos apresentados. O blogue desta biblioteca vai sem dúvida ao encontro do que é preconizado pela IFLA, em *Directrizes da IFLA/ UNESCO para Bibliotecas Escolares*, no que se refere à missão da biblioteca escolar. Relembro brevemente uma dessas diretrizes:

A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis (IFLA/ UNESCO, 2006: 3).

O blogue da BE do Agrupamento Vertical de Escolas Júdice Fialho (Portimão) é semelhante ao da Biblioteca Jaime Palhinha, embora menos completo na informação que disponibiliza. Apresenta também leituras digitais ou animação de vídeo de algumas obras como *Onda*, de Suzy Lee ou *O Tesouro*, de Manuel António Pina; com estes meios promove a leitura no ecrã e, simultaneamente, apela à leitura do livro em papel. O blogue da Biblioteca do Agrupamento Vertical de Escolas de Alvalade-Sado destaca-se sobretudo pelo apelo à cidadania, através da disponibilização de informação sobre determinada efeméride, associando o texto à imagem, seja ela desenho, pintura ou gravura feita pelos alunos.

Ao disponibilizar informação variada e pertinente, o utilizador poderá utilizá-la de forma independente, tornando-se, desta forma, mais autónomo e agente da sua própria aprendizagem, pois assim poderá procurar ou ser encaminhado por hipertextos para outras informações. Verifica-se, assim, que a estratégia adotada pelos professores bibliotecários é capaz de se tornar uma poderosa ferramenta de divulgação e interação para e com os utilizadores. Tal estratégia é também apontada por Catuxa Seoane García quando se refere às potencialidades dos blogues e dos microblogues (*Twitter*):

Los blogs e microblogs ofrecen infinitas posibilidades a las bibliotecas, dotándolas de una excelente herramienta de comunicación, ágil y sencilla, para promocionar sus servicios, difundir las últimas novedades, ampliar los servicios de referencia y de alfabetización informacional (2009: 405).

Em contrapartida, os professores bibliotecários com que contactei vincaram a ideia de que, apesar de considerarem esta ferramenta tecnológica de grande valia, o tempo dispendido para a sua atualização é considerável, não dispondo, por isso, de mais variedade de recursos e informação, bem como de entradas mais regulares, como seria de esperar. Referiram como fatores que contribuem para esta situação a falta de afetação de recursos humanos à biblioteca com capacidades e com perfil adequado ao trabalho na mesma e à gestão do trabalho inerente à função de PB. Creio que a estes condicionalismos se junta o facto de muitos professores não reconhecerem as potencialidades do blogue na educação, na construção da aprendizagem. Acompanho por isso a ótica construtivista de Tiscar Lara que defende “o blog como um meio particular e próprio do aluno, de tal maneira que possa utilizá-lo transversalmente ao longo da sua vida académica” (2005: 3). Tal é possível, pois de acordo com a teoria construtivista, a construção do conhecimento é individual, mas também social. Ao fazer uso do blogue como ferramenta de aprendizagem, professor e aluno estabelecem uma relação educativa que permite, ao último, construir conhecimento, através da interação social com o professor, mas também com outros alunos. Desta forma, o aluno modela o seu conhecimento e ações a partir das suas experiências e do contacto que tem com os outros. O blogue torna-se, assim, um formato e um processo de aprendizagem e de construção de conhecimento que vai para além das barreiras físicas de uma sala de aula ou da biblioteca e que gradualmente vai capacitando os estudantes para intervirem numa sociedade da informação como é a nossa.

Segundo Maria João Gomes (2005), na educação o blogue pode assumir a forma de uma estratégia pedagógica ou de um recurso pedagógico. No caso concreto da BE, o blogue funcionará como um híbrido, pois combina duas vertentes. Enquanto recurso pedagógico, o blogue da BE, conforme apresentado pelos professores bibliotecários, constitui um espaço de acesso e disponibilização de informação especializada e útil: catálogo em linha, ligações úteis, autoavaliação da BE, documentos operativos desta estrutura (regulamento, plano anual de atividades, plano de ação, entre outros. Enquanto estratégia pedagógica, o blogue da BE é: i) um portefólio digital (cartazes, fotos e vídeos de atividades); ii) um espaço de integração (fornece indicações do que existe na BE, em

que atividades se pode participar, formas de se integrar melhor na escola); iii) um espaço de intercâmbio e colaboração entre elementos da escola e/ ou de outras escolas, com a possibilidade de desenvolvimento de projetos diversos à escala acima referida (como por exemplo projetos de leitura em várias línguas e contributos dos vários docentes das diferentes disciplinas para um projeto da escola que se congregue na biblioteca). O único aspeto não visível nos exemplos de blogues observados, mas possível, é o blogue como espaço para o desempenho de papéis (*role-playing*), que pode, por exemplo, assumir a forma de debate. Talvez possa constituir um desafio para as bibliotecas escolares, impulsionando parcerias com professores dos vários departamentos curriculares e das várias disciplinas.

Importa referir também que os blogues aproximam os alunos e suas famílias da BE, pois a publicitação da atividade por esta desenvolvida fica mais visível *extra muros*, transcendendo as paredes físicas. Todos podem, assim, a todos de usufruir do que a BE tem para oferecer. Embora os conteúdos fiquem sujeitos à apreciação crítica de todos, à escala local, regional e nacional, as vantagens retiradas deste escrutínio público são positivas e permitem à BE crescer em qualidade nos serviços e informação que disponibiliza. Acresce a possibilidade de aumentar o envolvimento com a comunidade em que se insere e proporcionar uma colaboração e divulgação maior entre todos os agentes envolvidos na escola. O blogue afirma-se, pois, como uma “forma privilegiada da presença “institucional” (Gomes, 2005: 312) da biblioteca, e com isso ganha maior visibilidade e importância no meio em que está inserida. O caminho para a participação mais ativa na vida da biblioteca através do blogue ainda é um percurso a realizar. Contudo, os sinais que vai apresentando, ainda que pouco visíveis, parecem demonstrar que a BE vai conseguindo conquistar e envolver os utilizadores na sua ação: promover o conhecimento efetivo e formar cidadãos mais conscientes e intervenientes no seu raio de ação.

Conclui-se, portanto, que o blogue é uma ferramenta que os professores bibliotecários entrevistados reconhecem de suma importância para o seu trabalho e de consecução dos objetivos e missão da biblioteca escolar, apesar de algumas contingências: a falta de tempo e/ ou disponibilidade dos PB e de recursos humanos especializados na equipa da BE.

Finalmente, refira-se que a contínua expansão de blogues, que existem com várias intencionalidades, permitiu a Peter Merholz, logo em 1999, reanalisar a palavra primitiva “blogue”. Se dividirmos a palavra inglesa em duas, *we blog* (em português: nós “blogamos”) descrever-se-á o estado atual: a proliferação de blogues. O uso que se faz do

blogue poderá, de alguma forma, ilustrar a presente realidade e criar um verbo e uma nova abordagem ao conceito inicial *weblog*. Esta reinterpretação constitui, presentemente e enquanto esta ferramenta continuar a ser apelativa, um desafio para os professores bibliotecários, com vista à participação e envolvimento dos alunos e da comunidade escolar: “Nós blogamos! E vocês?”.

7. As redes sociais

Uma das últimas perguntas colocadas aos professores bibliotecários foi se a biblioteca faz uso de redes sociais mais genéricas, como o *Facebook*, e específicas como *Shelfari*, *Goodreads* ou *LibraryThing*.

Para esta discussão importa esclarecer que as redes sociais são “ferramentas tecnológicas que permitem aos dois elementos base de qualquer rede social terem existência concreta: os actores e as suas conexões” (Leitão, 2009: 436). Na verdade, sem estes dois elementos não seriam possíveis as redes sociais, pois se os atores são importantes, as ligações que estabelecem com outros é que vão permitir a interação participada e a criação de uma verdadeira rede.

O fenómeno das redes sociais é crescente na sociedade atual e galvaniza a adesão massiva de utilizadores. No estudo *A Sociedade em Rede. A Internet em Portugal 2012*, realizado pela OberCom, contabiliza-se o número de utilizadores da *web* na ordem de 90,6%, entre os 15 e os 24 anos, e de 79,2%, entre os 25 e 34 anos (Cardoso e Espanha, 2012: 9-10). A partir dos 35 anos vai-se acentuando o decréscimo na percentagem de utilização. Além disso, as redes sociais são a segunda atividade mais realizada pelos utilizadores (73,4%), antecedida apenas pelo envio e receção de *e-mails* (87,3%). Destes 73,4%, 34,2% afirma que utiliza sítios de redes sociais diariamente (*idem*: 18-19).

Entre as redes sociais, o *Facebook* concentra 93,7% dos utilizadores (*idem*, 25). As funcionalidades mais utilizadas são o envio de mensagens (74,4%) e o serviço de *chat* (59,7%). Quanto aos motivos para a adesão às redes sociais, estes prendem-se com a possibilidade de se manterem contactos à distância (87,6%), de se ter o sentido de proximidade e de pertença a um grupo de amigos que aderiram (84,1%), de se gozar da possibilidade de partilha de pensamentos, comentários, vídeos e fotos (83,8%) (*idem*, 29). Quando se pergunta qual o motivo para a utilização, 61,1% afirma que utiliza as redes sociais como forma de entretenimento e não tanto de comunicação (*idem*, 30). Conclui-se o

mesmo já referido anteriormente: a *Internet* e as suas potencialidades são ainda muito usadas para lazer, como é o caso das redes sociais, comportamento semelhante já observado relativamente aos blogues.

O estudo *Crianças e Internet: Usos e Representações, a Família e a Escola* (2008) vai num sentido idêntico. 90,9% das crianças tem computador em casa e 78,7% (dos 11 aos 17 anos) tem acesso à *Internet* em casa (*idem*, 22 e 24). Dos inquiridos neste estudo, 61,8% (dos 13 aos 17 anos) visita blogues e redes sociais (*idem*, 94). Estes dados, ainda que de 2008, revelam que muitas crianças têm acesso à tecnologia e que a usam frequentemente. Acredita-se que atualmente estas percentagens tenham tendência para aumentar, sobretudo no que concerne ao acesso à *Internet* e à utilização do *Facebook*, uma vez que os fabricantes de telemóveis, os operadores de telecomunicação e os responsáveis pelas redes sociais, nomeadamente o *Facebook*, já proporcionam esta possibilidade através de aplicações para telemóveis.

Os professores bibliotecários por mim entrevistados afirmaram que existe uma conta institucional da BE no *Facebook*, mas que não é muito utilizada. A sua criação deveu-se a uma recomendação da RBE. Um dos coordenadores concelhios, Paulo Izidoro, referiu que para rentabilizar o tempo dos professores bibliotecários foram criados alertas na conta do *Facebook* e do blogue para que, sempre que houvesse publicações, a informação ficasse disponível nas duas ferramentas, evitando a sobrecarga de trabalho destes profissionais e permitindo ter sempre as ferramentas em uníssono e atualizadas simultaneamente.

O *Facebook* aparece como uma das mais requisitadas redes sociais e continua a crescer, especialmente nas faixas etárias mais novas, o que poderá explicar de alguma forma que as bibliotecas escolares recorram também a esta ferramenta para conquistar e manter mais utilizadores. Tendo em conta o seu carácter apelativo e abrangente, as redes sociais podem tornar-se num bom aliado das bibliotecas escolares na promoção da leitura. Através delas, a promoção da leitura ganha novas dimensões e proporções. O sistema de conexões deste tipo de sítio permite divulgar mais informação sobre a ação da biblioteca e incentivar à participação ativa dos utilizadores. Uma vez que um grande número de estudantes tem conta nesta rede social mais facilmente a biblioteca fará uso desta ferramenta.

Que tipo de utilização será a mais adequada? Poder-se-á, à semelhança do blogue, disponibilizar um vasto conjunto de informações sobre as atividades da biblioteca; partilhar vídeos e outras ligações úteis para outras contas de *Facebook*, blogues ou sítios de

interesse; criar grupos de discussão sobre temáticas atuais; pedir sugestões de aquisição para o fundo documental; sugerir a partilha de material que seja de interesse dos alunos e que contribua para a consecução dos objetivos da biblioteca escolar enunciados pela IFLA.

Neste contexto de participação ativa, característica da *web 2.0*, surgiram as redes de catalogação social (em inglês, *social cataloguing*), das quais se destacam a *LibraryThing* (2005), a *Shelfari* (2006) e a *Goodreads* (2007)²¹. Embora o conceito não seja totalmente consensual, entenda-se, genericamente, por redes de catalogação social plataformas virtuais com “duas funções básicas: organização de bibliotecas pessoais e partilha dessas bibliotecas e do conhecimento gerado sobre elas com outros membros da comunidade” (Leitão, 2009: 444). Neste formato de rede social, a atenção centra-se mais no interesse comum (os livros e a leitura) do que propriamente na informação pessoal sobre o utilizador. Poderemos estar na presença de uma ferramenta menos flexível do que o *Facebook*, e por isso mais centrada na missão da biblioteca escolar: a promoção da leitura e do livro e a construção de conhecimento que é partilhado e, consequentemente, catalisador de mais informação.

Após a consulta dos respetivos sítios em linha, obtive a seguinte informação quanto aos objetivos e missão de cada uma destas redes de catalogação social. A *Shelfari*: “Our mission is to enhance the experience of reading by connecting readers in meaningful conversations about the published word”; a *LibraryThing*: “LibraryThing helps you create a library-quality catalog of books” e “LibraryThing connects people based on the books they share”; a *Goodreads*: “Goodreads’ mission is to help people find and share books they love. Along the way, we plan to improve the process of reading and learning throughout the world”. Genericamente a missão das três redes é criar comunidades virtuais de leitores, promovendo a interação dos utilizadores através da criação e/ ou participação em grupos de discussão. Esta interação pressupõe trocar e partilhar informação, exprimir ideias sobre obras lidas e recomendar leituras. É possível, também, visualizar as bibliotecas de outros membros da rede. Estas três redes vão buscar informação bibliográfica à *Amazon.com*, pois acabaram por ser gradualmente adquiridas por esta empresa, que cedo reconheceu o potencial (sobretudo económico e de divulgação) destas redes sociais.

Dos professores entrevistados, apenas um refere que faz uso da rede *LibraryThing*, que disponibiliza no sítio da mediateca escolar, tendo já alguns livros da coleção inseridos nela. Para além disso, aproveita uma aplicação disponibilizada por esta rede para a

²¹ Optei por abordar três redes sociais de catalogação referenciadas acima, porque parecem ser as mais utilizadas segundo Paulo Leitão (2009), e Hudson e Knight (2009).

apresentação de alguns títulos existentes na mediateca, através da apresentação das capas dos livros.

A biblioteca escolar poderá de facto rentabilizar a adesão a estas plataformas, por forma a observar as tendências dos utilizadores, a dar a conhecer a coleção e organizá-la tematicamente em rede, promovendo a adesão e participação dos utilizadores neste tipo de rede social. É importante referir que cada uma destas redes sociais de catalogação tem também uma conta no *Facebook*, pois será uma forma de captar mais utilizadores, fazendo uso de uma das redes sociais mais populares.

Paulo Leitão defende que “a biblioteca pode encorajar a troca de ideias entre leitores das mesmas obras, bem como gerar verdadeiras comunidades de leituras” (2009: 455), recorrendo a estas redes sociais. Será como criar um clube virtual de leitura livre de constrangimentos de disponibilidade pessoal, temporal e local e com a vantagem de acrescentar informação adicional à discussão ou ligações hipertextuais para outros documentos disponíveis na *Internet*. Porém, a utilização deste tipo de plataformas nas bibliotecas (e mediateca) dos professores entrevistados ainda não é uma realidade, embora alguns já tenham ouvido falar delas e reconheçam as suas potencialidades. Há a acrescentar uma dificuldade registada nestas plataformas: a baixa participação dos utilizadores e a irregularidade das intervenções, como afirma Laura John (2006), citada por Paulo Leitão (2009). Portanto, um dos princípios da *web 2.0*, que é o utilizador tornar-se prosumidor, ainda está por cumprir, tendo em conta o baixo nível de produção de conhecimento.

De novo se verifica um bloqueio no avanço da *web 2.0*. Infelizmente ainda não se avançou para o pleno benefício destas plataformas em favor dos objetivos e missão da biblioteca escolar. As vantagens são óbvias: liberta-se a BE das suas barreiras físicas, tornando-a mais virtual e acessível a mais utilizadores e, por conseguinte, proporcionando a construção de utilizadores mais informados e interventivos.

8. Os e-books

O apelo da imagem, do movimento e da interação são constantes e, por isso, a leitura do livro entrou num novo patamar, alterando os laços entre o leitor e o que é lido. A relação tradicional entre o leitor e o livro impresso implica uma entrega de ambas as partes, na qual o livro e o conhecimento nele contido constituem a parte central desta relação. No formato códex, o livro está sujeito a uma forma definida, com fronteiras, organizada, ainda

que subjetivamente. Tudo o que existe está à vista e não há mais nada para além do objeto que temos à frente e isso constitui um desafio para quem lê. Conhecer a obra que manuseamos e tentar desvendar os seus segredos é um dos atrativos do objeto-livro. A acrescentar a isto, a leitura do livro é ainda caracterizada por uma maior continuidade, (apenas) quebrada por capítulos e paragens voluntárias do leitor.

Pelo contrário, a relação entre o leitor e o livro no formato digital é diferente. O processo de leitura é reequacionado quando se trata de ler em formato digital, pois as oportunidades que são disponibilizadas através dos hipertextos assim o obrigam. O prazer da leitura é de alguma forma reduzido (quase aniquilado) quando se trata de ler em suporte digital, tendo em conta que existem vários intermediários entre leitor e obra, como o computador (ou outros dispositivos de leitura²²) e os hipertextos. A relação dual leitor-obra (quase que) desaparece, embora para o leitor possam existir ganhos substanciais nos hipertextos. Estes poderão incentivar o leitor a continuar a ler, uma vez que ilustram a obra durante o processo de leitura. Segundo María Jesús Lamarca Lapuente (2011), o hipertexto é «un conjunto de documentos conectados entre sí de tal manera que forman una estructura en la cual para pasar de un documento a otro, o de una unidad informativa a otra, es necesario dar un “salto”, o “ir más allá” de la unidad textual singular». Os hipertextos, segundo esta definição, significam “ir mais além” e levam o leitor a sair do texto que está a ler e passar para outros textos. No final, o leitor acaba por ler mais do que a obra que tem à sua frente.

Para além disso, a relação com o formato digital implica regras a que, a maioria de nós, não está habituada, nem para as quais está preparada de certa forma, pois existem constrangimentos como ter o dispositivo adequado para ler, a mediação de aparelhos eletrónicos entre a matéria escrita e o destinatário, a possível falta de bateria do dispositivo, a possibilidade de acesso à tecnologia necessária para ler em formato digital.

Esclareça-se que estamos a falar de livros que existem apenas em formato digital e não de livros que conhecemos em papel e que foram disponibilizados para serem lidos no ecrã. O que está em discussão são textos totalmente produzidos e disseminados em formato digital que esperam revolucionar o mundo do livro e da informação produzida. É um processo em marcha e repare-se no esforço das editoras em produzir cada vez mais material em suporte digital, como manuais escolares, e das grandes empresas de *software*

²² *Tablet, iPad, Kindle*, entre outros.

em disponibilizar aparelhos, cada vez mais avançados, para permitir a leitura destes “novos” livros. Assim, importa definir *e-book*:

...objecto que possibilita as representações textuais e pictóricas provenientes de um livro “tradicional” e depois convertidas para forma electrónica, quer como produzido desde o início sob a forma digital (*born digital*), integrando elementos multimédia, hipertexto ou sistemas hipermédia baseados numa metáfora do livro (Furtado, 2004: 25).

Desta definição retira-se que o *e-book* foi criado tendo como base o suporte visual que aparenta um livro em formato papel, tem páginas e o leitor vira a página como se de um livro se tratasse. Evidencia-se assim que uma invenção com séculos de existência como o livro-códex continua a ser a base para o suporte digital; se não veja-se a aparência virtual dos *e-books* muito semelhantes a um livro em papel. Conclui-se que o objeto-livro, ainda que em suporte digital, continua bem presente na nossa realidade, até com os seus aspetos paratextuais, como a capa, a contracapa, a lombada e o índice. Não será inocente, segundo João Bottentuit Junior e Clara Coutinho (2007), esta semelhança, pois as editoras ao criarem um objeto próximo do formato convencional aproximam o leitor do novo meio, numa tentativa de o levar à utilização dos *e-books*. Exemplo disso, é a constante preocupação no melhoramento de aspetos como a redução do brilho dos ecrãs por causa do cansaço dos olhos, ecrãs flexíveis que se dobram ou mesmo aparelhos próprios para invisuais.

No formato *e-book*, a interação com a obra parece ir para além da relação dual (obra-leitor); agora o poder da imagem e as ligações que são feitas a partir do contexto ou de uma situação da obra levam o leitor para outro documento através de nós hipertextuais. É certo que não poderemos entender o *e-book* como algo completamente negativo ou totalmente positivo. Antes, há que olhar para ele como um instrumento que permite esclarecer o leitor sobre referências a objetos ou conceitos nas obras que o leitor à partida não domina. Contudo, reconhece-se que a fragmentação da leitura e o desvio constante do texto constitui um perigo demasiado evidente para os leitores. Segundo Neil Postman, a leitura “is by its nature a serious business. It is also, of course, an essentially rational activity” (1985: 50). O ato de ler é visto como sério, intelectualmente desafiante e requer concentração por parte do leitor na decodificação semântica da obra.

O *e-book* acrescenta ao texto a imagem, informações complementares sobre o autor, a sua época histórica, sons e vídeos. Há, por isso, mais dinamismo na leitura, sem

dúvida, mas com fatores acrescidos de distração, pelo menos na perspectiva do imigrante digital. Portanto, a leitura torna-se mais superficial, com vínculos mais frágeis com o objeto-livro, com o que ele contém, sobrecarregada com informação adicional, nem sempre pertinente e que poderá distanciar o leitor da informação inicial pretendida²³. Numa perspectiva mais catastrofista pode temer-se que o leitor deixe de estar à frente do leme da sua leitura, pois as escolhas de ligações, hipertextos, imagens e até sons são escolha de outros e impostas no formato *e-book*. São afinal escolhas concebidas por outros, de acordo com os seus critérios e conhecimentos que não dependem do leitor. Essa é a natureza da hipertextualidade que junta infinitamente informações novas, sons, imagens, a partir de ligações (*links*). Estas ligações surgem destacadas no texto principal através de cores diferentes, símbolos ou mesmo imagens que permitem ligar os diversos assuntos de forma a complementar ou clarificar o texto principal. O hipertexto caracteriza-se pela sua precisão, rapidez, interatividade, intertextualidade e dinamismo, o que lhes confere muitas potencialidades. Os textos passam a não ter tantos “segredos”, a ser mais entendidos pelos leitores: recorrendo às ligações, eles têm acesso a um mundo clarificador e de alguma forma saem enriquecidos pelas várias leituras que fizeram.

Ainda segundo María Jesús Lamarca Lapuente (2011), são características do hipertexto a conectividade, a digitabilidade, a multisequencialidade, a estrutura em rede, o multimédia, a gradualidade, a extensividade, a interatividade, a visibilidade, a acessibilidade, a reutilização, o dinamismo, a transitoriedade e a abertura. Todas estas características pretendem colocar a ênfase no leitor. Será este a tomar as decisões quanto à leitura do livro, deixando de alguma forma de estar preso à intenção do autor quando divide o livro em capítulos e determina o caminho a seguir pelo leitor. O *e-book* parece libertar o leitor de barreiras e centrar nele o processo de leitura e não na obra ou na intencionalidade do autor.

Na Educação, os *e-books*, através da inclusão da imagem, do som e do vídeo, podem tornar o processo de ensino/aprendizagem mais apelativo e desafiante para os alunos, nativos digitais. A linguagem dos *e-books* deve ser “simples e intuitiva de modo a facilitar a leitura e a compreensão dos temas abordados” (Azevedo, 2012: 28). Essa leitura de *e-books* pode assumir diferentes tipos, dependendo da intenção do leitor, tal como ocorre nos livros impressos. Catherine Marshall (2010) distingue seis tipos diferentes: leitura (cuidada, com o objetivo de compreender o texto), *skimming* (transversal, com o

²³ Paulo Dias (2000: 151) designa esta situação como sobrecarga cognitiva.

objetivo de captar o sentido global do texto), exploração (o objetivo é a triagem de informação), olhar (o objetivo é detetar elementos de uma página como fotos, cabeçalhos, início ou final dos artigos), procura (o objetivo é procurar elementos específicos numa página) e releitura (2010: 20).

Para além de permitir os vários tipos de leitura acima referidos, os *e-books* também apresentam as seguintes vantagens, de acordo João Bottentuit Jr. e Clara Coutinho (2007):

- i) facilidade em descarregar os livros através da *Internet*;
- ii) armazenamento de vários livros num único dispositivo;
- iii) edição, divulgação e acesso aos livros digitais atinge uma esfera muito maior;
- iv) possibilidade de ter muitos utilizadores em simultâneo a consultar e usar a mesma obra;
- v) procura de palavras e conceitos é mais rápida e eficaz através dos métodos de busca dos próprios dispositivos;
- vi) interatividade e a utilização de recursos multimédia;
- vii) utilização de ligações para sítios externos e consultas de materiais;
- viii) fomento do conhecimento livre na rede (2007: 3).

Ainda segundo os mesmos autores, o *e-book* tem um cariz social, característico da *web 2.0*, uma vez que permite ao utilizador criar amigos e partilhar documentos com eles ou até mesmo editar o documento em linha e definir palavras-chave pelas quais pode ser identificado por outros utilizadores. Poderá inclusive partilhar essas leituras em blogues ou em redes sociais existentes destinadas à partilha de leitura e criação de clubes de leitura virtuais, como já foi referido atrás na parte sobre as Redes Sociais.

No entanto, os autores acima referidos listam igualmente algumas desvantagens dos *e-books*:

- i) leitura mais lenta e cansativa;
- ii) a impossibilidade de se fazerem anotações manuais;
- iii) grande quantidade de livros sem recursos multimédia;
- iv) pouca divulgação de exemplares disponíveis;
- v) preço dos dispositivos ainda bastante elevado;
- vi) grande quantidade de informação mal estruturada nos *e-books*;
- vii) fontes e contrastes inadequados;
- viii) pouca quantidade de exemplares em determinadas áreas do saber;

- ix) crescente prática de crime contra os direitos de autor, uma vez que se permite a citação sem a devida autorização ou correta indicação bibliográfica (2007: 3).

Junta-se a estas desvantagens o fator preservação, tendo em conta as constantes mudanças de *hardware* e velozes desatualizações de *software* que permitem a leitura ou a recuperação de informação. Será preciso criar depósitos legais para os *e-books* com vista à preservação dos mesmos, mas aqui coloca-se a questão anterior relativa à mudança e desatualização dos equipamentos e programas.

Neste estudo, todos os entrevistados manifestaram o desejo de terem exemplares de *e-books* nas suas bibliotecas de modo a poderem proporcionar vivências de leitura diferentes aos seus utilizadores e, possivelmente, trabalharem aspetos da literacia digital, como a hipertextualidade e os seus efeitos no processo de leitura. Maria José Palmeira, forte entusiasta dos *e-books*, defende que a potencialidade de ligar uma série de artes (pintura, escultura, entre outras), de sons e imagens num *e-book* permite aos utilizadores abrir uma série de ideias e criar conhecimento. É um mundo de informação e a partir dessa informação pode criar-se conhecimento, que passa por várias áreas, e está interligado com elas. Para esta entrevistada, a grande vantagem do *e-book*, e das novas tecnologias em geral, é potenciar o conhecimento a vários níveis simultaneamente e educar para as diferentes literacias. Paulo Izidoro, adepto incondicional dos *e-books* e ávido leitor do suporte digital, considera que a leitura de *e-books* também depende do perfil dos leitores, pois a hipertextualidade permite ler o livro de outra forma, não-linear. Para além disso, a portabilidade e a partilha social são aspetos considerados fundamentais por este entrevistado. Os professores bibliotecários entrevistados têm igualmente uma visão otimista quanto à introdução de *e-books* nas suas bibliotecas. Consideram que a inovação poderá promover a leitura nos utilizadores e levá-los a lerem mais. A leitura de *e-books*, consideram, abre horizontes, permite viver outros universos e outras experiências.

Tal como Marc Prensky (2001) e Teresa Silveira (2009) já defenderam, o *e-book* e as novas tecnologias em geral ativam várias funções simultâneas no cérebro e isso faz que os nativos digitais consigam gerir um conjunto de atividades diferentes ao mesmo tempo, sem que para isso percam a concentração de determinada ação (*multitasking*). No entanto, um dos professores entrevistados refere esta situação e reflete que talvez os imigrantes digitais necessitem de mudar de atitude e adotar outra estratégia de ensino para os nativos digitais, de forma a irem mais ao encontro das suas experiências. Contudo, parece-me, enquanto imigrante digital, que a multiplicidade de tarefas simultânea constitui,

aparentemente, um fator que favorece a desconcentração e a superficialidade e daí a necessidade de encontrar estratégias que combatam estes efeitos.

Gustavo Cardoso, Carla Ganito e Cátia Ferreira (2012) afirmam que “a massificação das tecnologias digitais está a contribuir (...) [para] um novo entendimento do que significa ler” (2012: 4). Na verdade, a adaptação à novidade e às alterações trazidas pelas tecnologias terá de ser enfrentada, nomeadamente na área da Educação. Acredito que é necessário encontrar o equilíbrio entre o que se considera vital que os alunos aprendam e a forma como eles o fazem. Devem-se por isso recorrer a estratégias que passem tanto pelo tradicional como pelo digital de modo a poder-se proporcionar a construção de massa crítica e ativa na sociedade da informação e do conhecimento.

9. A biblioteca escolar do/ no futuro

As bibliotecas não deixarão de existir, sejam elas mais tecnológicas ou mais analógicas. A missão da biblioteca não se extingue com incorporação do digital, antes pelo contrário, fará cada vez mais sentido que exista, tendo em conta o oceano de informação existente na *Internet*. Se antes o PB era responsável por gerir a coleção física e apoiar os utilizadores na consulta da mesma, agora passa a gerir coleções em dois suportes: o físico e o digital.

A missão da biblioteca escolar definida pela IFLA prevê que aquela estrutura abrace estes dois suportes e que capacite os alunos com competências capazes para atuarem na atual sociedade da informação e do conhecimento. Talvez o suporte digital exija mais da BE e do PB, pois a profusão de material é enorme, os conceitos de autor e autoridade são postos em causa e/ou esbatidos, a hipertextualidade pode levar ao conhecimento pouco fundamentado, refletido e perecível, a noção do passado é apagada e as suas ligações ao presente são impercetíveis. É neste caos que a biblioteca pode fazer a diferença. Esta situa-se em pelo menos a dois níveis:

- capacitar todos com igual número de ferramentas para a aquisição das diferentes literacias para que possam ser capazes de participar ativamente na sociedade da informação e do conhecimento.

- reduzir a fratura digital e permitir que os que menos têm acesso à tecnologia e à informação o consigam fazer, reduzindo diferenças sociais e culturais.

Qual é pois o caminho a percorrer? Que novas formas tomará a BE do futuro? Se quisermos pensar numa biblioteca para o futuro partimos da noção amplamente aceite de que ela será mais tecnológica, mais digital, mas até que ponto? Deveremos seguir trilhos radicais como algumas bibliotecas o fizeram em países como os Estados Unidos da América ou a Holanda e substituir todo o material impresso pela sua digitalização e optar apenas por *e-books*? Deverá a BE seguir este caminho?

Os entrevistados neste estudo, tal como eu, são adeptos do caminho do equilíbrio entre os dois suportes. Na maioria das opiniões, tal realidade não seria totalmente desejável tendo em conta vários fatores: o financeiro (o preço dos equipamentos eletrónicos, o custo dos *e-books* e a assinatura digital de jornais e revistas; a evolução constante dos equipamentos eletrónicos que, para além de se tornarem rapidamente obsoletos, implicaria uma adaptação do espaço); o histórico-cultural (a perda maior da noção histórica das raízes, da noção de passado, de memória tal como refere Eric Hobsbawn, 1996).

É consenso geral dos entrevistados que a BE e o PB serão cada vez mais uma fonte de informação e que os serviços por eles prestados, ao invés de estarem condenados à morte, continuarão a ser necessários para auxiliarem os utilizadores nas suas pesquisas de informação, seleção e tratamento da mesma. Para além disso, a biblioteca já é um espaço que prima pela diversidade. Já não serve só para ler e/ ou consultar livros. Como já foi referido anteriormente, a biblioteca é agora um interface com muitas entradas e saídas: música, artes em geral, debates, conferências, ligações com o mundo a partir de um computador, entre outras. Ross Todd em *Transições para Futuros Desejáveis das Bibliotecas Escolares* afirma que a “biblioteca escolar deve direccionar-se para o fortalecimento, a conectividade, a participação, a interatividade e o seu resultado/produto final é a construção do conhecimento” (2011: 2). A afirmação de Ross Todd aponta para o caminho que a BE deve seguir de modo a fortalecer a sua ação junto dos utilizadores, os nativos digitais, que ainda numa fase infante têm de ser orientados para o uso eficaz e produtivo das ferramentas que eles tão fácil e rapidamente dominam. Só assim é que a conectividade, a participação e a interatividade produzirão resultados em termos de conhecimento sólido e efetivo. A biblioteca escolar contribuirá, assim, decisivamente para a construção de cidadãos mais ativos, mais letrados e, por isso, mais competentes para agirem na atual sociedade da informação e do conhecimento.

Acredito, depois de tudo que já foi analisado e discutido neste estudo, que a BE do futuro será sem dúvida mais digital, mais móvel e talvez mais à distância de um clique. No entanto, não deixará de ser o ponto de partida para o indivíduo, pois é na escola que ele se

forma, molda e torna mais autónomo. Penso que a estrutura física em si permanecerá e que o livro impresso não desaparecerá das estantes, nem a visão dita mais romântica da biblioteca com estantes e livros. Para Maria José Palmeira, a biblioteca do futuro tem de ser cada vez mais híbrida, sem paredes, móvel, portátil, sem fronteiras, cada vez mais digital: uma biblioteca em todo o lado.

Como já se advogou anteriormente, a hipertextualidade tem de ser trabalhada por todos e aspetos como a atenção e a reflexão mais aprofundada terão de passar também pela leitura de livros em papel ou mesmo livros que sejam lidos em suporte digital, mas que levem menos à dispersão do leitor, ou seja, com menos recursos ao som, imagem e vídeo e atividades de pesquisa orientadas. Talvez o necessário, independentemente do suporte, seja a redescoberta do prazer da leitura, aquele sentimento que estabelecia uma relação mais direta e íntima entre leitor e obra. Nas palavras de Paul Zumthor, “a leitura é diálogo” (2000: 74) entre leitor e obra. A hipertextualidade excessiva pode interromper esse diálogo com tanta cacofonia, como o excesso de informação e ligações, que perturbará o entendimento contínuo da obra. O leitor reterá apenas fragmentos e não o todo, conforme foi concebido pelo autor. Numa entrevista a Joana Henriques, no *Público*, sobre a *Internet* (2012), Nicholas Carr refere questões de que o PB e professores não podem alhear-se sob pena de não estarem a cumprir o seu papel de educadores. Segundo Nicholas Carr,

Perdemos a capacidade de afastar as distrações e de sermos pensadores atentos, de nos concentrarmos no nosso raciocínio, ou seja, a forma como a tecnologia evoluiu nos últimos anos tornou-se mais distractiva; encoraja uma forma de pensar que é a de passar os olhos pela informação e desencoraja um pensamento mais atento.

Tal posição também já foi defendida por Vânia e Antônio Zuin (2011) na definição de “aprendizagem turbo”: devido ao bombardeamento de ligações, o indivíduo não mantém uma relação suficientemente duradoura com o conteúdo consultado e, por isso, esquece-o de seguida.

Como avançar então?

O consenso geral será o de que é preciso manter o equilíbrio e proporcionar experiências e vivências aos alunos que possam ir ao encontro da realidade deles que vivem e respiram tecnologias. Por outro lado, devemos dotá-los de ferramentas que lhes permitam ler e interagir com a realidade que os rodeia com óculos conscientes e críticos. Acredito que o trabalho com o suporte digital deve ser complementado com o suporte em papel ou com o livro impresso e sobretudo o trabalho resultante da ação do PB e da escola

deve ter em atenção que os alunos de hoje serão os adultos de amanhã e que terão de ser capazes de tomar decisões de acordo com o que as suas vivências e experiências moldaram. Claro está que tal tarefa educacional não caberá apenas à escola, mas a estrutura educativa tem, sem margem de dúvida, um peso relevante na formação integral do indivíduo. Devemos trabalhar os suportes em papel e digital simultaneamente nas escolas e nas bibliotecas. Ao conciliar o trabalho digital com o suporte físico e impresso do livro, convidamos os alunos a saírem do seu mundo e experimentar outras situações, outros modos de ver o mundo sem ser sistematicamente através do ecrã, tal como refere Roger Chartier (2007: 3).

Ross Todd refere como oportunidades educativas as atividades que o PB, em conjunto com os docentes, possa desenvolver relativamente a estes três aspetos: ligação à informação (como aceder?), interação com a informação (como interagir?) e finalmente a utilização da informação para gerar conhecimento (como utilizá-la?). Tais atividades também permitem à BE e restantes docentes fazer um diagnóstico de modo a poderem identificar necessidades de aprendizagem e desenvolverem estratégias de ensino (2011: 13-14).

A este propósito, os dois coordenadores interconcelhios da RBE entrevistados revelam preocupações diferentes quanto a modos de ação e estratégias. No entanto, no meu entender, complementam-se, pois ambos têm como principal enfoque o utilizador e a intenção de o tornar mais letrado na era digital. No que diz respeito a Paulo Izidoro, este refere que a preocupação principal da escola deverá ser formar utilizadores digitais, ou seja, tornar o indivíduo agilmente o digital que consistirá na facilidade de um indivíduo manusear uma ferramenta digital sem que antes tenha tido formação para o fazer. O que importará é que esse mesmo indivíduo conheça a base da ferramenta que tem à sua frente, pois pode ter já trabalhado com outras semelhantes e, por isso, a adaptação será mais rápida e fácil, sem que para isso as empresas tenham de despende de custos para formação mais extensa. Esse trabalhador será mais autónomo, preza a aprendizagem ao longo da vida e será bem sucedido no mundo do trabalho, o que Manuel Castells designa por “trabalhador autoprogramado” (2005: 22 e 27). Já Maria José Palmeira refere as *webquests* e os exercícios em *hotpotatoes* como atividades promotoras de conhecimento em ambiente virtual, que a BE pode desenvolver em parceria com as diferentes disciplinas. O primeiro exemplo de atividade a que refere é desenvolvido através de guiões com tarefas de pesquisa em livros, vídeos e sítios em linha. Esta atividade de aprendizagem tem como base a teoria construtivista. Através dos resultados obtidos pelas pesquisas efetuadas, os

alunos organizam informação e tentam compreendê-la com vista à construção de conhecimento, que poderá ser testado com a resolução de problemas que impliquem a aplicação de informação adquirida. Para além disso, o trabalho cooperativo entre alunos favorece também a construção de conhecimento, uma vez que aprendem a trabalhar colaborativamente e a partilhar a informação encontrada.

Neste ou noutros casos, o que é difícil, segundo a entrevistada, é a articulação curricular. Os docentes continuam a não ser parceiros efetivos da BE, nem a deixá-la entrar na sua sala de aula. O que a IFLA reconhece como importante para a prossecução da missão e objetivos da BE, os docentes nas diversas escolas ainda assim não o entenderam. O seu trabalho poderia ser facilitado e mais rico se o dinamizassem em conjunto com o PB e a sua equipa, podendo trabalhar as diferentes literacias, ficando o utilizador amplamente beneficiado.

A noção geral é a de que num futuro próximo de cinco a dez anos tudo se manterá igual, com poucas mudanças para além de algum novo equipamento. Assim, continuarão a trabalhar-se as várias literacias dentro do possível e com os equipamentos disponíveis. A vontade, também geral, é conseguir adquirir *e-books* para as bibliotecas também para de alguma forma permitir uma nova experiência de leitura e abrir novos universos aos leitores. Outra preocupação num futuro mais imediato, expressa por dois dos entrevistados, refere-se à importância, de certa forma urgente, da catalogação e armazenamento digital de documentos da escola para que não se percam ou desapareçam, tendo em conta a instabilidade da documentação na *web*. Terá de ser pensada uma solução, talvez em coordenação com as BM, para inserir documentos produzidos nas escolas no circuito documental e assegurar que estes não desapareçam.

Para concluir, penso que as sugestões de Connie Champlin, David Loertscher e B. J. Eib (2004) podem dar pistas de ação para a biblioteca escolar do futuro ou até do presente mais imediato e para o trabalho do PB:

- criar ligações na página web ou blogue para os projetos em curso na escola;
- criar uma base de dados eletrónica;
- aceder ao catálogo a partir da sala de aula ou de casa;
- criar tutoriais e dicas para os utilizadores;
- criar ligações para outras bibliotecas e centros de recursos;
- indicar/ fornecer pistas/ dicas como pesquisar a informação, seleccioná-la e utilizá-la;
- esclarecer sobre plágio;
- informar sobre o uso ético da rede;

- trabalhar colaborativamente com os docentes;
- encorajar a leitura recreativa;
- providenciar materiais de leitura aos utilizadores para poderem esclarecer dúvidas ou aprofundarem determinado conteúdo;
- assinalar datas comemorativas destinadas à leitura ou participar em atividades destinadas à promoção da leitura;
- trabalhar para criar uma comunidade leitora, na qual a leitura seja vista como “fixe”;
- assegurar que cada professor tenha na sua sala de aula uma coleção de materiais da biblioteca que regularmente é renovada.

Creio que no âmbito das atividades de promoção de leitura seria útil aliar o impresso e o digital, até para que os utilizadores se apercebam das diferenças de cada um. É também importante a dinamização de atividades, em conjunto com os docentes, utilizando diversas ferramentas da *web 2.0* e o envolvimento dos utilizadores na dinamização de atividades e publicação de conteúdos no blogue, sítio da BE e redes sociais.

Conclusão

São vários os ganhos pessoais e as conclusões a que cheguei. Considero que alcancei os objetivos inicialmente propostos no âmbito deste estudo, ainda que creia que há alguns assuntos que requerem aprofundamento ou tratamento específico. Tal é o caso de tópicos como a influência dos *e-books* na aprendizagem dos alunos, a dificuldade de mudança na visão da BE como instrumento, ferramenta e parceiro na aprendizagem global e específica dos alunos, a contribuição efetiva das ferramentas da *web 2.0* para a construção de conhecimento e sua partilha.

Neste estudo, propus-me observar o funcionamento de algumas bibliotecas escolares de modo a poder compreender o papel do PB na era do digital, o papel das ferramentas da *web 2.0* na BE, a interação do atual nativo digital com esta estrutura e recurso escolar, o trabalho realizado com o suporte digital e que constrangimentos enfrentam BE e PB neste trabalho. O desenvolvimento do estudo, através das entrevistas realizadas a quem diariamente trabalha na BE e a quem coordena tal esforço a nível interconcelhio, possibilitou esboçar um retrato da situação real existente nas bibliotecas numa amostra de parte do país: Alentejo litoral e alguns concelhos do Algarve. A visão, embora limitada, pode ser generalizada, pois através do testemunho de um coordenador interconcelhio da margem sul do Tejo²⁴, confirmam-se dados já recolhidos na amostra maior no âmbito dos catálogos digitais, no uso de redes sociais e de blogues, no perfil dos atuais utilizadores e do PB. Destaco um aspeto deste depoimento que considero importante referir e que foi pouco mencionado. Defende este coordenador que a aposta da BE no futuro deve ser na produção de conhecimento realizado pelos utilizadores por forma a ser partilhado. Para tal ser real, seria necessário apetrechar a BE com equipamento capaz de executar as ferramentas da *web 2.0*, como *webcams*, máquinas fotográficas e gravadores de vídeo digitais. Acrescenta também que, na ótica do desenvolvimento da produção, os blogues e as redes sociais têm de incentivar mais a participação colaborativa e deixar de ser quase exclusivamente *newsletters* da BE. A produção de materiais pelos alunos irá certamente enriquecer a coleção da biblioteca e simultaneamente envolver mais os utilizadores na ação desta estrutura educativa, conjuntamente com o PB.

²⁴ Mesmo se não foi meu objeto de análise, este testemunho permitiu a generalização das conclusões obtidas, pois as informações prestadas por este coordenador confirmam as ilações tiradas dos depoimentos dos restantes entrevistados.

A realidade é que o PB lida com vários constrangimentos no seu trabalho diário, tal como a falta de recursos humanos capacitados, motivados e capazes de trabalhar em equipa; faltam recursos e equipamentos eletrónicos e, também por vezes, formação adequada. A coordenadora interconcelhia do Alentejo afirma que tudo depende da pessoa, do investimento que quer fazer nas novas tecnologias, da idade do PB, da resistência à mudança, do modo como a BE é utilizada e da importância que o diretor escolar atribui à BE. Tudo são fatores que condicionam a ação da biblioteca na escola e o trabalho que é aí desenvolvido.

Da observação das atividades desenvolvidas nas bibliotecas escolares resulta a ideia de que a abordagem é ainda incipiente no que diz respeito a planos de trabalho com as novas tecnologias e com o objetivo claro de desenvolvimento das diversas literacias. Os PB entrevistados referiram atividades como a comemoração do Dia da *Internet* Segura, a leitura de livros digitais disponibilizados no sítio do PNL, consulta de catálogos em linha, formação de utilizadores, sobretudo com vista à pesquisa de informação e uso de computadores.

Quanto ao uso das ferramentas da *web* 2.0, a conclusão a que chego é que os PB são fortes entusiastas e têm vontade de as pôr em prática. Contudo, esbarram com problemas como a pouca adesão dos atuais nativos digitais, alguma falta de formação e autoformação e a resistência da comunidade de docentes: uns olham com desconfiança para elas, outros não acreditam nelas e os restantes pouco as utilizam na sua prática diária em sala de aula. Será preciso um trabalho conjunto do PB com a direção da escola e restantes docentes para ser real a mudança de mentalidades, dos docentes e dos utilizadores. Fundamentalmente, a BE necessita de ser apropriada por todos os que pertencem à escola para que possa desenvolver um trabalho profícuo, colaborativo e produtivo na educação e formação de todos nas várias literacias. Esse trabalho passa assim por:

- uma definição conjunta com outros organismos como a BM de uma política de gestão da coleção (física e remota);
- um trabalho efetivamente colaborativo entre docentes, utilizadores, direção da escola, PB e BM;
- uma maior visibilidade da BE no espaço escolar e nalgumas realidades, por ausência de outra estrutura deste tipo, no espaço exterior à escola;
- um plano de formação abrangente, que contemple o trabalho das várias literacias e desenvolvido em conjunto com os docentes das várias disciplinas;

- um plano de divulgação de ferramentas e de autoformação do PB e docentes;
- um uso mais participado e colaborativo em blogues, sítios em linha e redes sociais;
- uma avaliação colaborativa dos serviços da BE, envolvendo de facto todos os intervenientes na procura de soluções para problemas e na rentabilização do que existe, bem como na pesquisa e produção de materiais necessários.

Importa salientar que o trabalho desenvolvido pelos professores bibliotecários é muito meritório, tendo em conta as adversidades que vão enfrentando diariamente: a falta de tecnologia, o descrédito da sua função na escola por parte de outros docentes, a dificuldade de assegurar uma equipa de trabalho motivada e reconhecida em termos de salário e horário disponível para estar na biblioteca, de acordo com o disposto na legislação vigente, e um modelo de avaliação demasiado exigente e exaustivo para as condições existentes.

Para terminar, quero destacar mais uma vez a importância que deverá ser dada ao trabalho com o suporte digital em ligação complementar com o suporte papel. A revisão da literatura especializada e a análise feita às entrevistas permitiu-me concluir que o trabalho do PB, a ação da BE (que se quer 2.0) e o nativo digital estão em fase de transição, em metamorfose conjunta. O nativo digital, familiarizado que está com as tecnologias, necessita de aprender a trabalhar com elas de modo a fazer delas também um instrumento de trabalho e não só de lazer; o PB e os restantes docentes precisam de aprender a trabalhar com estes nativos digitais e a encontrar o ponto de equilíbrio entre o que se considera fundamental que eles dominem e aprendam e o que eles já sabem e é do seu interesse; por fim, a BE, num trabalho de parceria entre equipa e docentes, deve promover atividades que capacitem os utilizadores com as competências nucleares e as ferramentas indispensáveis para uma intervenção ativa na sociedade da informação e do conhecimento.

Bibliografia

ADAMS, Tim (2009) “Will e-books spell the end of great writing?”, *The Guardian*, 6 de dezembro (disponível em <http://www.guardian.co.uk/books/2009/dec/06/books-ebooks-technology-computers-society> e acedido a 03 de agosto de 2012).

ALMEIDA, Ana Nunes (coord., 2008) *Crianças e Internet. Usos e Representações, a Família e a Escola* (relatório do inquérito). Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. (disponível em http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf e acedido a 5 de abril de 2012).

ANTOLINI, Tina (2009) “Digital school library leaves book stacks behind”, *NPR*, 9 novembro (disponível em <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=120097876> e acedido a 19 de março de 2012).

ARDITO, Stephanie (2000) “Electronic books: to “e” or not to “e”; that is the question”, *Searcher*, vol. 8, nº. 4, pp. 28-39 (disponível em <http://www.infotoday.com/searcher/apr00/ardito.htm> e acedido a 27 de outubro de 2011).

AZEVEDO, Luís Manuel Durão (2012) *Ebook vs. Livro Tradicional como Ferramenta Educativa*, Dissertação de Mestrado em Tecnologias Gráficas, Lisboa, Instituto Superior de Educação e Ciências (disponível em <http://gcd.isec.universitas.pt/anexos/Ebook%20vs.%20Livro%20tradicional%20como%20ferramenta%20educativa.pdf> e acedido a 30 de janeiro de 2013).

BOIEIRO, Domingos (2011) *Usos e Representações dos Alunos sobre a Biblioteca Escolar (Estudo de Caso)*, Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Lisboa, Universidade Aberta, (disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2064> e acedido a 24 de março de 2012).

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista e **COUTINHO**, Clara Pereira (2007) “A problemática dos ebooks: um contributo para o estado da arte”, *Memórias da 6ª Conferência Ibero-americana em Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI)*, pp. 106-111, Vol. 2. Orlando, EUA. julho. (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6717/1/book.pdf> e acedido a 10 de janeiro de 2013).

BUDD, John M. e **HARLOE**, Bart M. (1997) “Collection development and scholarly communication in the 21st century: from collection management to content management” in Gorman, Gary E. e Miller, Ruth H. (ed.) *Collection Management for the 21st Century: a Handbook for Librarians*, Westport, Greenwood Press, pp. 3-25.

CARDOSO, Gustavo e **ESPANHA**, Rita (coord., 2012) *A Sociedade em Rede. A Internet em Portugal 2012*. OberCom, Lisboa (disponível em www.rbe.min-edu.pt_np4_np4_newsId=536&fileName=sociedadeRede2012 e acedido a 18 de junho de 2012).

CARDOSO, Gustavo, **GANITO**, Carla e **FERREIRA**, Cátia (2012) *Digital Reading: The Transformation of Reading Practices* (disponível em

http://elpub.scix.net/data/works/att/112_elpub2012.content.pdf e acedido a 10 de janeiro de 2013).

CARNEIRO, Roberto *et al.* (s/d) *Relatório de Resultados e Recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE)*, GEPE, Lisboa (disponível em <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/index.htm> e acedido a 12 de agosto de 2012).

CASTELLS, Manuel (2005) “A sociedade em rede: do conhecimento à política” in Manuel Castells e Gustavo Cardoso (org.) *A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Ação Política*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, pp. 17-30 (disponível em http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf e acedido a 11 de setembro de 2012).

CHAMPLIN, Connie, **LOERTSCHER**, David e **EIB**, B. J. (2004) “Digitally speaking. Creating a digital-age school library” in NASSP – National Association of Secondary School Principals (disponível em <http://www.nassp.org/portals/0/content/46864.pdf> e acedido a 17 de abril de 2012).

CHARTIER, Roger (2001). *Lecteurs et Lectures à l'Âge de la Textualité Électronique* (disponível em http://dgvalence.free.fr/Archives_etudiants/2008%202009%20%20DG3/Taurus_Lionel/Documentation/Chartier.pdf e acedido a 27 de outubro de 2011).

_____ (2004) “Salto para o futuro” (entrevista traduzida por Maria do Carmo Cardoso da Costa) (disponível em http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=60 e acedido em 10 de dezembro de 2011).

_____ (2007) “Os livros resistirão às tecnologias digitais”, entrevista concedida a Cristina Zahar, *Nova Escola* (disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/roger-chartier-livros-resistirao-tecnologias-digitais-610077.shtml> e acedido a 10 de dezembro de 2011).

_____ (2008) “A mídia eletrônica segundo Roger Chartier” (entrevista concedida a Eliane Bardanachvili, no Programa Educação e Trabalho) (disponível em <http://carlosscomazon.wordpress.com/2008/12/26/a-midia-eletronica-segundo-roger-chartier/> e acedido a 10 de dezembro de 2011).

COUTINHO, Clara Pereira e **ALVES**, Manuela (2010) “Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da internet”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 3, n.º 4, pp. 206-225 (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11229> e acedido a 12 de outubro de 2011).

CRONJÉ, Johannes (2006) “Real Learning in Virtual Communities” in Allan Martin e Dan Madigan (ed.) *Digital Literacies for Learning*. Facet Publishing, pp. 34-41.

CUENCA, Angela Maria Belloni; **ABDALLA**, Eidi Raquel Franco; **ALVAREZ**, Maria do Carmo Avamilano e **ANDRADE**, Maria Teresinha Dias de (2009) “Biblioteca virtual e o acesso às informações científicas e acadêmicas”, *Revista USP*, n.º.80, pp. 72-83

(disponível em http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0103-99892009000100009&script=sci_arttext e acedido a 05 de agosto de 2012).

DataAngel Policy Research Incorporated (2009) *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise* (trad. José Lima e Alexandre Brum), Lisboa, GEPE (disponível em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/economia_da_literacia_pt.pdf e acedido a 10 de agosto de 2012).

DESPACHO nº 18987/ 2009, de 17 de agosto in *Diário da República*, 2ª série, nº 158, Lisboa: Ministério da Educação.

DIAS, Paulo (2000) “Hipertexto, hipermédia e *media* do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na *Web*” in *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 2000, 13(1), pp. 141-167 (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/497/1/PauloDias.pdf> e acedido a 28 de dezembro de 2012).

DOLL, Carol A. (2005) *Collaboration and the School Library Media Specialist*, Lanham Scarecrow Press/ Rowman & Littlefield Publishing, pp. 93-94. (disponível em http://books.google.pt/books?id=8iD_TeGd9BoC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false e acedido a 28 de dezembro de 2012).

DRESANG, Eliza T. (2005) “The information-seeking behaviour of youth in the digital environment” in *Library Trends*, Fall, vol. 54, nº. 2, pp. 178-196 (disponível em <https://mywebspaces.wisc.edu/dsshapiro/web/861/dresang.pdf> e acedido a 31 de março de 2012).

FURTADO, José Afonso (2003). *O Papel e o Pixel, Ciberscópio* – Coimbra 2003 (disponível em www.ciberscopio.net/artigos/tema3/cdif_05.pdf e acedido a 22 de outubro de 2011).

_____ (2004). “Do impresso ao digital: continuidades e transformações”, *Românica. Revista de Literatura - O Livro*, nº. 13, pp. 23-42.

_____ (2007a). “Fractura digital e literacia: reequacionar as questões do acesso”, *Comunicação & Cultura*, nº. 3, pp. 97-111 (disponível em http://cc.bond.com.pt/wp-content/uploads/2010/07/03_05_Jose_Afonso_Furtado.pdf e acedido a 20 de outubro de 2011).

_____ (2007b) “O mito da Biblioteca Universal”, *Cadernos BAD* 2, pp. 37-55 (disponível em <http://www.apbad.pt/CadernosBAD/Caderno22007/JFurtadoCBAD207.pdf> e acedido a 05 de agosto de 2012).

_____ (2010). “Hipertexto revisited”, *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, pp. 31-55 (disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/.../5395> e acedido a 20 de outubro de 2011).

GERVAIS, Bertrand (2003) “Entre le texte et l’écran. Penser la lecture à l’ère de l’hypertextualité”, ARALD - L’Agence Rhône-Alpes pour le Livre et la Documentation (disponível em http://www.arald.org/pdf/dossiersenligne/sic_00000291.pdf e acedido a 20 de outubro de 2011).

GOMES, Maria João (2005) “Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica” in A. Mendes, I. Pereira e R. Costa (eds.), *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, pp. 311-315 (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf> acedido a 20 de julho de 2012).

HENRIQUES, Joana Gorjão (2012) “A Internet mudou a nossa percepção do tempo” entrevista a Nicholas Carr, *Público* 28.11 (disponível em <http://www.publico.pt/tecnologia/noticia/a-internet-mudou-a-nossa-percepcao-do-tempo-1573458> e acedido a 04 de dezembro de 2012).

HOBSBAWN, Eric (1996) *A Era dos Extremos: o Breve Século XX: 1914 – 1991*. Lisboa, Presença.

HUDSON, Renee, e **KNIGHT**, Kimberly (2009) “Social book cataloging: humanizing databases”, *Research in the Technological, Social, and Cultural Practices of Online Reading – Transliteracies Project* (disponível em http://transliteracies.english.ucsb.edu/research-papers/social_book_cataloging.pdf, acedido a 20 de julho de 2012).

IFLA (2008) *UNIMARC Concise Bibliographic Format* (disponível em <http://archive.ifla.org/VI/8/unimarc-concise-bibliographic-format-2008.pdf> e acedido a 02 de agosto de 2012).

IFLA/ UNESCO (1999 [2000]) *Manifesto da Biblioteca Escolar*, trad. Gabinete RBE, Ministério da Educação, Lisboa. (disponível em <http://rcbp.dglb.pt/pt/ServProf/Documentacao/Paginas/Manifestos.aspx> e acedido a 20 de julho de 2012).

_____. (2006). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*, trad. Maria José Vitorino (disponível em <http://www.ifla.org/files/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf> e acedido em 01 de agosto de 2012).

IGLESIA, Javier e **GARCÍA**, Ángel (2009) “Ingredientes de la web 2.0: Cómo combinar las herramientas para mejorar el menú de servicios” in *Lecturas en la Rede y Redes en Torno a la Lectura: Nuevas Dinámicas y Servicios de los Espacios de Lectura Pública*. 17ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 129-158 (disponível em [http://cilij.fundaciongsr.com/uploads/contenidos/doc/274-1-Actas%2017%20Jornadas%20de%20bibliotecas%20\(FGSR\).pdf](http://cilij.fundaciongsr.com/uploads/contenidos/doc/274-1-Actas%2017%20Jornadas%20de%20bibliotecas%20(FGSR).pdf) e acedido a 28 de agosto de 2012).

INE (2010) *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação pelas Famílias - 2010*, Portal INE Destaque, 05 de novembro (disponível em

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_bo ui=83386604&DESTAQUEStema=55483&DESTAQUESmodo=2 e acedido a 03 de abril de 2012).

_____ (2011) *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação pelas Famílias - 2011*, Portal INE Destaque, 04 de novembro (disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_bo ui=107940220&DESTAQUEStema=55483&DESTAQUESmodo=2 e acedido a 03 de abril de 2012).

JOHNSON, Peggy (1997) “Collection development policies and electronic information resources” in Gorman, Gary E. e Miller, Ruth H. (ed.) *Collection Management for the 21st Century: a Handbook for Librarians*, Westport, Greenwood Press, pp. 83-104.

KETELE, Jean-Marie de e **ROEGIERS**, Xavier (1999). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

LAMARCA LAPUENTE, María Jesús (2011). *Hipertexto, el Nuevo Concepto de Documento en la Cultura de la Imagen*. Doctorado: Fundamentos, Metodología y Aplicaciones de las Tecnologías Documentales y Procesamiento de la Información. Facultad de Ciencias de la Información. Dpto. de Biblioteconomía y Documentación / Universidad Complutense de Madrid (disponível em <http://www.hipertexto.info> – acedido a 27 de janeiro de 2012).

LARA, Tiscar (2005) “Blogs na educação: uso dos blogs na perspectiva construtivista”, *Telos*, n.º. 65, outubro-dezembro, pp. 86-93 (disponível em http://www.educared.org/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=649, acedido a 20 de julho de 2012).

LEITÃO, Paulo (2009) “Livros, leituras e redes sociais” in José António Calixto (ed.) *Bibliotecas para a Vida II – Bibliotecas e Leitura*, Lisboa, Edições Colibri/ CIDEHUS/EU/ Biblioteca Pública de Évora, pp. 435-458.

LEVACOV, Marília (1997) “Bibliotecas virtuais: (r)evolução?”, *Ciência da Informação*, vol. 26, n.º. 2, Brasília, maio/agosto (disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19651997000200003> e acedido em 02 de agosto de 2012).

MANESS, Jack (2006) “Library 2.0 theory: web 2.0 and its implications for libraries”. *Webology*, 3 (2), Article 25. (Disponível em <http://www.webology.org/2006/v3n2/a25.html> e acedido a 11 de setembro de 2012).

MARGAIX ARNAL, Dídac (2007) “Conceptos de la web 2.0 y biblioteca 2.0: origen, definiciones y retos para las bibliotecas actuales” in *El Profesional de la Información*, vol. 16, n.º 2, pp. 95-106 (Disponível em <http://www.oei.es/tic/kx5j65q110j51203.pdf> e acedido a 28 de agosto de 2012).

MARKLESS, Sharon *et al.* (ed. 2009) *The Innovative School Librarian*. London, Facet Publishing.

MARQUES, Raquel Maria Garcez e **SILVA**, Bento Duarte da (2008) “O posicionamento dos jovens alunos perante as tecnologias” in *Currículo, Teorias, Métodos: Actas do Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares*. [Florianópolis : Universidade de Santa Catarina] (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10017> e acedido a 13 de agosto de 2012).

MARSHALL, Catherine (2010) *Reading and Writing the Electronic Book. Synthesis Lectures on Information Concepts, Retrieval, and Service*, Morgan and Claypool Publishers (disponível em http://books.google.pt/books?id=qcpZ3TKQhDMC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false e acedido a 20 de janeiro de 2013).

MARSHALL, Joanne *et al* (1996). *Competencies for Special Librarians of the 21st Century*, SLA - Special Libraries Association (disponível em <http://www.sla.org/content/SLA/professional/meaning/competency.cfm> e acedido a 28 de agosto de 2012).

MARTIN, Allan (2006) “Literacies for the digital age: preview of Part I” in Allan Martin e Dan Madigan (ed.) *Digital Literacies for Learning*. Facet Publishing, pp. 3-25.

MASSON, Gisele e **MAINARDES**, Jefferson (2011) “A ideologia da sociedade do conhecimento e suas implicações para a educação” *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, pp. 70-85, (disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/masson-mainardes.pdf> e acedido a 09 de janeiro de 2013).

MAYES, Terry e **FOWLER**, Chris (2006) “Learners, learning literacy and the pedagogy of e-learning” in Allan Martin e Dan Madigan (ed.) *Digital Literacies for Learning*. Facet Publishing, pp. 26-33.

McCULLAGH, Declan e **BROACHE**, Anne (2007) “Blogs turn 10 - Who's the father?”, *CNET News*, 20 de março (disponível em http://news.cnet.com/2100-1025_3-6168681.html e acedido a 03 de agosto de 2012).

MELÃO, Dulce Helena M. R. (2010) “Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s)” *Exedra* nº 3 (disponível em http://www.exedrajournal.com/docs/N3/06A-Dulce-melao_pp_75-90.pdf, acedido a 19 de março de 2012).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008) *Plano Tecnológico da Educação*, GEPE: Lisboa. (disponível em <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/index.htm> e acedido a 01 de abril de 2012).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. Rede Bibliotecas Escolares (2011a) *Programa para a Criação de Catálogos Coletivos*. RBE: Lisboa (disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/88.html> e acedido a 04 de agosto de 2012).

_____. (2011b) *Política de Gestão da Coleção Linhas Orientadoras para a Política de Constituição e Desenvolvimento da Coleção*. [Lisboa: ME] (disponível em www.rbe.min-edu.pt e acedido a 20 de outubro de 2011).

MIRANDA, Guilhermina (2007) “Limites e possibilidades das TIC na educação” *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, n.º 3, mai/ ago (disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf> e acedido a 28 de dezembro de 2012).

Missão para a Sociedade da Informação/ Ministério da Ciência e da Tecnologia (1997) *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal* (disponível em <http://www.acessibilidade.gov.pt/docs/lverde.htm> e acedido a 09 de novembro de 2011).

Novas Oportunidades Aprender Compensa (disponível em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html> e acedido a 10 de setembro de 2012).

OCDE (2006) *Are Students Ready for a Technology Rich-world? What PISA Studies Tell Us*. Paris, OECD Publications (disponível em <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programmeforminternationalstudentassessmenttpisa/35995145.pdf> e acedido a 12 de agosto de 2012).

_____ (2010) “Are the New Millenium Learners Making the Grade? – Executive Summary”, OECD (disponível em <http://www.oecd.org/edu/ceri/45000441.pdf> e acedido a 12 de agosto de 2012).

O'REILLY, Tim (2005) “What is Web 2.0 design patterns and business models for the next generation of software”. O'Reilly Media (disponível em <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> e acedido a 20 de agosto de 2012).

_____ (2005b) “Web 2.0: compact definition?”, *O'Reilly Radar* blog, 1 October (disponível em <http://radar.oreilly.com/2005/10/web-20-compact-definition.html> e acedido a 20 de agosto de 2012).

PATTERSON, Serina *et al.* (2010) “Enacting change: a study of the implementation of e-readers and an online library in two Canadian High School classrooms”, *Liber Quartely: The Journal of European Research Libraries*, vol. 20, n.º 1, setembro, pp. 66-79 (disponível em <http://liber.library.uu.nl/index.php/lq/article/view/7977/8285> e acedido a 01 de abril de 2012).

PEREIRA, Maria da Graça (2009) *O Caso de Amor dos Jovens pelos Meios de Comunicação Digital. Análise dos Usos, Valores e Competências Desenvolvidas em TIC por Jovens do 3º ciclo do Ensino Básico, no Contexto Escolar e Familiar: a Influência do Contexto e o Factor Divisão Digital na Relação dos Jovens com a Tecnologia*, Tese de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Tecnologia Educativa, Universidade do Minho (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10388> e acedido a 13 de agosto de 2012).

PÉREZ LÓPEZ, Ana e **GÓMEZ NARVÁEZ**, María (2009) “La biblioteca escolar: lectura, TICs y familia” in José António Calixto (ed.) *Bibliotecas para a Vida II – Bibliotecas e Leitura*, Lisboa, Edições Colibri/ CIDEHUS/EU/ Biblioteca Pública de Évora, pp. 415-433.

PÉREZ TORNERO, José Manuel (2004) *Promoting Digital Literacy. Final Report EAC/76/03. Understanding Digital Literacy*. Barcelona, Gabinete de Comunicación y Educación - Universidad Autonoma de Barcelona. (disponível em

http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/doc/studies/dig_lit_en.pdf e acedido a 11 agosto 2012).

PINTO, Sandra Marques, **CALIXTO**, José António e **LOPES**, Pedro Faria (2004) “Gestores de recursos electrónicos: que formação na era digital?” 8º Congresso Nacional da BAD - Nas Encruzilhadas da Informação e da Cultura: (Re)Inventar a Profissão, Estoril, Maio (disponível em <http://www.apbad.pt/Edicoes/EdicoesCongresso8.htm> e acedido a 15 de junho de 2011).

PORTARIA nº 558/2010, de 22 de julho, *Diário da República*, 1ª série, nº 141, Lisboa, Ministério da Educação.

PORTARIA nº 756/2009, de 14 de julho, *Diário da República*, 1ª série, nº 134, Lisboa, Ministério da Educação.

PORTARIA nº 76/2011, de 15 de fevereiro, *Diário da República*, 1ª série, nº 32, Lisboa, Ministério da Educação.

POSTMAN, Neil (1985) *Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business*, Penguin Books, 1986.

PREECE, Jennifer, **ROGERS**, Yvonne e **SHARP**, Helen (2002) *Interaction Design: Beyond Human-Computer Interaction*, John Wiley and Sons.

PRENSKY, Marc (2001a) “Digital natives, digital immigrants”, *On the Horizon*, vol. 9, nº. 5, outubro, NBC University Press (disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> e acedido a 31 de março de 2012).

_____ (2001b) “Do they really think differently?”, *On the Horizon*, vol. 9, nº. 6, dezembro, NBC University Press (disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> e acedido a 31 de março de 2012).

QUELHAS, Vítor (2010). “O livro digital é um tigre de papel”, *Os Meus Livros*, setembro de 2010.

RAMOS, Maria Raquel (2011) *As Novas Tecnologias na Biblioteca Escolar ao Serviço da Promoção da Leitura Recreativa*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Lisboa, Universidade Aberta (disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2035> e acedido a 24 de março de 2012).

SEOANE GARCÍA, Catuxa (2009) “La Biblioteca 2.0: de la biblioteca expositiva a la biblioteca interactiva” in José António Calixto (ed.) *Bibliotecas para a Vida II – Bibliotecas e Leitura*, Lisboa, Edições Colibri/ CIDEHUS/EU/ Biblioteca Pública de Évora, pp. 399-413.

SOUSA, Brisa Pozzi e **FUJITA**, Mariângela Spotti Lopes (2012) “Do catálogo impresso ao on-line: algumas considerações e desafios para o bibliotecário”, *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, vol. 17, nº.1, pp. 59-71, janeiro-junho. (disponível em <http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/download/822/851> e acedido em 01 de agosto de 2012).

STEPHENS, Michael (2006) “A librarian’s 2.0 manifesto”, *Tame the Web: Libraries and Technology* – Weblog by Michael Stephens (disponível em http://tametheweb.com/2006/11/a_librarians_20_manifesto.html e acedido a 28 de novembro de 2012).

TODD, Ross (2011). *Transições para Futuros Desejáveis das Bibliotecas Escolares*. Lisboa, Ed. Rede Bibliotecas Escolares (disponível em www.rbe.min-edu.pt e acedido a 24 de outubro de 2011).

UNESCO (2003) *The Prague Declaration “Towards an Information Literate Society”* (disponível em <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf> e acedido a 20 de junho de 2012).

UNESCO Institute for Statistics (2009) *The Next Generation of Literary Statistics: Implementing the Literacy Assessment Monitoring Programme (LAMP)* (disponível em <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/Tech1-eng.pdf> e acedido a 20 de junho de 2012).

VEIGA, Isabel *et al.* (2001 [1996]) *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares: Relatório Síntese*, Lisboa, Ministério da Educação, Lisboa, 2ª ed.

VEIGA, Maria José Alves. “Ler ou não ler – eis a questão! Reflexões sobre a leitura em Portugal na viragem do século”, *Casa da Leitura* (disponível em www.casadaleitura.org e acedido a 24 de outubro de 2011).

WEIR, Aileen (2000) “The information professional of the future: what skills will be needed and how will they be acquired?”, *ALIA 2000 – Capitalising on Knowledge – The Information Profession in the 21st Century* (24-26 October 2000), Camberra: ALIA – Australian Library and Information Association (disponível em <http://conferences.alia.org.au/alia2000/proceedings/aileen.weir.html> e acedido a 28 de agosto de 2012).

ZORRINHO, Carlos (1991) *Gestão da Informação*. Lisboa: Editorial Presença.

ZUIN, Vânia Gomes e **ZUIN**, Antônio A. S. (2011) “Memória, Internet e aprendizagem turbo”, *Currículo Sem Fronteiras*, v. 11, nº. 2, pp. 221-239.

ZUMTHOR, Paul (1990) *Performance, Recepção, Leitura*, trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich, São Paulo, EDUC, 2000.

Blogues consultados:

Agrupamento Vertical de Escolas de Alvalade Sado (Baixo Alentejo)

<http://janelassaberbe.blogspot.pt/>

Escola Secundária Manuel da Fonseca (Santiago do Cacém – Baixo Alentejo)

<http://mediateca-esmf.blogspot.pt/>

Agrupamento Vertical de Escolas Martinho Castelo Branco (Algarve)

<http://bibliotecajaimpalhinha.blogspot.pt/>

Agrupamento Vertical de Escolas Júdice Fialho (Algarve)

<http://bejudicefialho.blogspot.pt/>

Blogue de João Lopes e Nuno Galopim

<http://sound--vision.blogspot.com> (posts de 01, 03 e 05 de março de 2009).

Sítios consultados:

Escola Secundária Manuel da Fonseca (Santiago do Cacém – Baixo Alentejo)

<http://www.esec-manuel-fonseca.rcts.pt/mediatec.htm>

Escola Secundária Dr. Manuel Candeias Gonçalves (Odemira – Baixo Alentejo)

<http://biblioteca.es-mcgodemira.net/>

REDE DE BIBLIOTECAS DO CONCELHO DE GRÂNDOLA

<http://www.rbgrandola.com.pt/> (acedido a 07 de agosto de 2012).

REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

<http://www.rbe.min-edu.pt> (acedido a 13 de agosto de 2012).

UNESCO

<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/un-literacy-decade/> (acedido a 20 de junho de 2012).

Redes de catalogação social:

<http://www.librarything.com/tour/> (acedido a 20 de abril de 2012).

<http://www.shelfari.com/Shelfari/AboutUs.aspx> (acedido a 20 de abril de 2012).

<http://www.goodreads.com/about/us> (acedido a 20 de abril de 2012).

Vídeos consultados:

PÁSCOA, Rui (2011) *Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia* in http://www.youtube.com/watch?v=pK_wr0FF4N4 (acedido a 30 de outubro de 2012).

KEEN, Andrew (2007) *The Cult of the Amateur. How Today's Internet is Killing our Culture*, Authors@Google Series (disponível em http://www.youtube.com/watch?v=IN_n7I0PM3w e acedido a 20 de janeiro de 2013).

TRINDADE, Ana, realiz. (2008). *O Papel do Professor Bibliotecário*, Documentário/entrevista a Isabel Mendinhos, Universidade Aberta (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=gHslndiNM8> e acedido a 27 de outubro de 2011).

Anexo

Guião da entrevista

1. Existe uma política definida de desenvolvimento da coleção na BE?
2. Qual a aposta no momento: papel ou digital?
3. Catálogo *online*: se tem ou não e que vantagens e/ ou desvantagens?
4. Os nativos digitais e a interação com a coleção da BE. Como caracterizaria os atuais utilizadores da biblioteca?
5. Que experiências tem do uso do digital na BE (quanto ao uso das novas tecnologias, requisição de *e-books*, pesquisa bibliográfica, empréstimo de livros digitais)?
6. Que atividades promove a BE utilizando as novas tecnologias (apenas as novas tecnologias ou combina-as com o impresso)?
7. Que avaliação faz do uso das novas tecnologias na BE? Como plasma isso no relatório anual da avaliação da RBE?
8. Como imagina a BE do futuro?
9. Qual/ Quais seria(m) a(s) prioridade(s) numa biblioteca no futuro (portanto mais digital)?
10. Consegue imaginar uma BE só digital com *e-books*, *tablets*, computadores?
11. Que vantagens e/ ou desvantagens veria numa BE só digital?
12. Como imagina o trabalho do PB tendo em conta as novas tecnologias?
13. Que perfil julga necessário para uma biblioteca 2.0 e um PB desta biblioteca?
14. Que utilização faz do blogue da BE? Qual a receptividade dos alunos e interação por parte dos alunos?
15. A biblioteca faz uso de redes sociais específicas como *Shelfari*, *Goodreads*, *Library Thing*?
16. A opinião sobre *e-books*.